



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro Miguel Martins Silva

A LITOGRAFIA REVOLUCIONÁRIA E CONTRARREVOLUCIONÁRIA (1807-1824) NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS.

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do
Ensino Básico e do Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria do Céu de Melo Esteves
Pereira**

Outubro de 2017

Declaração

Nome: Pedro Miguel Martins Silva

Endereço eletrónico: pentagonasalheira@gmail.com

Telefone: 91 11 96 345

Número de identificação fiscal: 14593532

Título do relatório: A Litografia Revolucionária e Contrarrevolucionária (1807-1824) Na Construção do Conhecimento Histórico dos Alunos.

Supervisora: Professora Doutora Maria do Céu de Melo Esteves Pereira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Dedicatórias

Dedico este trabalho à Humanidade, a quem desejo legar um pouco mais de conhecimento, para que se permita evoluir e transformar com sabedoria.

À memória dos meus avôs, que recordo com todo o carinho, orgulho e gratidão pelo que me ensinaram.

À persistência dos meus pais, a quem agradeço todos os sacrifícios e para que tenham orgulho no homem que educaram.

À presença dos meus amigos, que pugnaram firmemente pela minha evolução ética e humana e me formaram o homem que sou.

Obrigado

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, António Miguel e Maria da Glória, que desde os primeiros momentos da minha vida cuidaram de mim e, com o tempo, me transformaram no ser humano ético e trabalhador que sou ao longo destes anos académicos. Os meus pais estiveram presentes desde o primeiro momento, tanto a apoiar-me nas derrotas como a manter-me com os pés em terra nas vitórias, para que não me iludir. Ensinarão-me muito, principalmente “quanto custa a vida”, agora sei o quanto a vida pode ser difícil, respeitá-los-ei e agradecer-lhes-ei até ao fim dos meus dias. Obrigado Pais e Mãe! Agradeço aos meus avôs, Manuel e Celeste, pela forma como me ensinaram a amar o trabalho, a pugnar sempre por aquilo que desejo e a enfrentar a vida de cabeça erguida em todas as adversidades. À minha avó como exemplo de incansável labor ensinou-me a não baixar os braços. Ao meu avô porque desde cedo acreditou em mim, com uma fé tão inabalável que falhar para com ele não era opção. Depois de 23 anos, sei que tenho um lugar especial no seu coração, porque me deu ordens, conselhos, advertências, ensinamentos, mas principalmente por ter demonstrado uma compreensão mútua, sobretudo, amigos. Somos amantes do conhecimento e da humanidade e estou-lhe grato pelo orgulho com que me olha e pela mão confiante com que me cumprimenta. Agradeço ao meu avô, José, que me acompanha em cada passo e de quem guardo as mais belas, carinhosas, e alegremente vívidas memórias. A sua presença saudosamente sinto-a a cada instante, sei parte de quem sou foi criado por ele, o contraste entre a irreverência, a calma, a felicidade, a serenidade e o amor-próprio. Por eles, meus egrégios avôs e mais antigos antepassados, eu estudei, para que ficasse na história da família como o primeiro membro a concluir a universidade, e assim perpetuar o seu legado. Agradeço aos meus tios e tias pelo apoio, confiança e satisfação que evidenciaram ao longo do meu percurso, a sua alegria fez-me saber que estava no caminho certo.

Agradeço aos meus professores, principalmente às Professoras Maria do Céu e Helena Lobo, por me terem ensinado a moldar-me como um docente mais experiente e consciente.

Agradeço aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado em todas as circunstâncias difíceis da minha vida e percurso académico, obrigado por me estenderem a mão, os vossos nomes, gestos e palavras preservo-os com carinho no meu coração. Obrigado.

Concluo esta Tese, também em honra de todos eles, pelo orgulho de verem o seu esforço e dedicação recompensado com um filho, neto, sobrinho e amigo diplomado em História.

Resumo

A litografia, como fonte primária, do início do séc. XIX, apresenta-se como um conteúdo profícuo no que concerne ao desenvolvimento de conhecimentos sobre este período histórico (1807-1824). Desta forma, para apurar a evolução da construção do conhecimento histórico, a litografia afirma-se como a fonte coeva que mais proporciona, aos alunos, experiências sensoriais e emocionais, que permitam uma eficaz compreensão histórica do período de 1807 a 1824. Esta investigação pretende apurar a formação do conhecimento histórico dos alunos através da construção desse conhecimento a partir das litografias. As múltiplas visões, compreensões e explicações, dos diversos alunos, sobre as litografias, e o confronto das mesmas formulações historiográficas, constitui-se como elemento basilar, de teor educativo, no desenvolvimento deste projeto de investigação. A investigação fundamentou-se no estudo das respostas de uma turma de 21 alunos do 11º ano de escolaridade, em Braga. O projeto desenvolveu-se através do estudo de inúmeras litografias temáticas e a posterior resolução de uma Ficha de Trabalho final para cada um dos seis parâmetros litográficos explorados. Para o desenvolvimento da investigação as litografias foram divididas em seis grupos temáticos: A Litografia e a Propaganda; Os Artistas Gravadores; A Litografia ao serviço da História e da Administração; Litografias Humorísticas e Ideológicas; A Litografia Alegórica; A Litografia Revolucionária. No processo de análise das fichas correspondentes às temáticas foram observadas oito categorias/tipos de respostas elaboradas pelos discentes: Sem resposta; Errada; Vaga/incompleta; Função Informativa Geral; Juízo de Valor; Intenção de Propaganda; Técnicas/processos; e Domínio dos Conhecimentos; as quais sustentam o desenvolvimento da investigação

Os resultados obtidos, a partir do estudo das diversas fichas de trabalho, constitui-se como o foco deste projeto de investigação histórico-educativo. Desta forma, a análise das respostas dos discentes, a compreensão das suas dificuldades, o desenvolvimento do nível das respostas, a alternância de categorias entre as respostas dos alunos constituiu-se como elemento fundamental para a elaboração das conclusões da investigação à pergunta de investigação: *Qual é a importância da litografia contrarrevolucionária e a revolucionária (1800-1834) na construção do conhecimento histórico dos alunos?*

Palavras-chave: História, Fontes Primárias, Litografias, Ensino Secundário, Compreensão Histórica..

Abstract

Lithography, as a primary source, from the beginning of the XIX century, presents itself as a useful content in what concerns the development of knowledge about this historical period (1807-1824). In order to ascertain the evolution of the construction of historical knowledge, lithography asserts itself as the contemporary source that provides students with more sensorial and emotional experiences which allows an effective historical understanding of the following period –between 1807 to 1824. This research intends to verify the formation of historical knowledge of students through the construction of this knowledge from lithographs. The multiple visions, understandings and explanations of the various pupils, about lithographs, and the confrontation of the same historiographic formulations, constitute a base element of educational content in the development of this research project. The research was based on the study of the responses of a group of 21 students from the 11th grade, in Braga. The project was developed through the study of numerous thematic lithographs and the subsequent resolution of a final worksheet for each of the six lithographic parameters explored. For the development of the investigation the lithographs were divided into six thematic groups: Lithography and Propaganda; The Recording Artists; Lithography at the service of History and Administration; Humorous and Ideological Lithographs; The Allegorical Lithography; The Revolutionary Lithograph. In the analyzing process of the worksheets corresponding to the themes, eight categories / types of answer were studied: No answer; Wrong; Vague / incomplete; General Information Function; Value judgment; Intention of Propaganda; Techniques / processes; Knowledge; which support the development of research.

The results obtained from the study of the various worksheets constitute the focus of this historical-educational research project. Thus, the analysis of the students 'answers, the understanding of their difficulties, the development of the level of the answers, the alternation of categories among the students' responses constituted a fundamental element for the elaboration of the conclusions of the research to the research question: *What is the importance of counter-revolutionary and revolutionary lithography (1800-1834) in the construction of historical knowledge of students?*

Keywords: History, Primary Sources, Lithographies, Secondary Education, Historical Understanding.

Índice

Introdução	12
Capítulo 1. Portugal no início de oitocentos (1807-1824).....	14
1.1- A arte litográfica em Portugal	29
1.2- Os artistas gravadores	31
1.3- A litografia na Historiografia e na sala de aula - uma literacia visual	35
Capítulo 2- O estudo	36
2.1 Caracterização da escola.....	37
2.2- Caracterização da turma.....	39
2.3- Caracterização do contexto curricular.....	40
2.4 A implementação do estudo: passos, instrumentos e metodologia de análise	42
Capítulo 3- As implicações do estudo da litografia revolucionária e contrarrevolucionária na construção do conhecimento histórico dos alunos	45
3.1- Análise da Ficha de Trabalho 1- A Litografia e a Propaganda	46
3.2- Análise da Ficha de Trabalho 2- Os Artistas Gravadores.....	62
3.3- Análise da Ficha de Trabalho 3- A Litografia ao Serviço da História e da Administração. 73	
3.4- Análise da Ficha de Trabalho 4 - Litografias Humorísticas e Ideológicas.....	86
3.5- Análise da Ficha de Trabalho 5 - A Litografia Alegórica	99
3.6- Análise da Ficha de Trabalho 6 – A Litografia Revolucionária	108
Considerações finais das Fichas de Trabalho	122
Conclusões.....	123
Bibliografia	128
Anexos	130
Litografias	130
Fichas de Trabalho	140
Quadros de respostas (exemplos)	151
Entrevista ao Prof. João Andrade, Diretor da AESAS	163

Listas de abreviaturas:

(A) ESAS – (Agrupamento) Escola Secundária Alberto Sampaio;
AL- Aluno;
DC - Domínio dos Conhecimentos;
E - Errada;
FIG - Função Informativa Geral;
FT- Ficha de Trabalho;
IP - Intenção de Propaganda;
JV - Juízo de Valor;
Obs. – Observação (frases relevantes);
Pág. – Página;
Q – Questão;
S - Sem resposta;
T - Técnicas/ processos;
TALs - Total de Alunos (turma);
(T/...) – Total da amostra;
(Tr.../...) - Total de respostas;
V - Vaga/ incompleta.

Lista de Litografias (fontes visuais)

Litografia 1- A Jorge III - (1810)	49
Litografia 2 - A Besta do Apocalipse ou o Anti Cristo representado (como o figura S. João) indubitavelmente verificado em Napoleão e o Império Francês - (1815)	55
Litografia 3 - Plan of the action near Coruña - (1813)	77
Litografia 4 – Olivença - (1730)	79
Litografia 5 - Nomes dos Regimentos - (1810)	81
Litografia 6 - Uniformes de Cavalaria - (1806)	83
Litografia 7 - Entrada dos Protetores em Portugal - (1807)	86
Litografia 8 – Patriotismo Espanhol Triunfante da Rapacidade Francesa - (1808)	88
Litografia 9 - O diabo e a sua Fêmea - (1808)	91
Litografia 10 - Toureiro do Norte Toureado em Espanha - (1812)	94
Litografia 11 – Restauração de Portugal em 1808 - (1808)	99
Litografia 12 - Paz da Europa, Cantata - (1815)	101
Litografia 13 – Oitava Figura [Maçonaria] - (1808)	105
Litografia 14 – Retratos de Bonaparte e Turenne - (1800)	108
Litografia 15 - Napoleão Bonaparte, Primeiro Cônsul da República Francesa - (1800) ..	111
Litografia 16 - Napoleão Bonaparte - (1822)	113
Litografia 17 – Vista do <i>Fórum</i> , Bonaparte, em Milão, fez marcar a sua linha [ideia] - (1801)	115
Litografia 18 - A paz faz desatrelar os cavalos da carruagem da vitória de Marte que levou Bonaparte à imortalidade - (1799)	117
Litografia 19 - Bonaparte está sob a figura da República Francesa (...) No meio da Assembleia de todas as potências da Europa, a Inglaterra oferece um ramo de oliveira da Paz - (1803)	118

Lista de Quadros

Quadro 1: Desenho do PIPS	36
Quadro 2- Esquema sintético da implementação do PIPS em sala de aula	41
Quadro 3 - Valores quantitativos da execução das Fichas de Trabalho	43
Quadro 4 - Categorias e descritores das Fichas de Trabalho	44

Lista de Tabelas

Tabela 1- Análise dos resultados da FT1	61
Tabela 2- Análise dos resultados da FT2	72
Tabela 3- Análise dos resultados da FT3	85
Tabela 4- Análise dos resultados da FT4	98
Tabela 5- Análise dos resultados da FT5	107
Tabela 6- Análise dos resultados da FT6	121
Tabela 7- Análise dos resultados globais conclusivos das FT	124

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Explica o que entendes por litografia	46
Gráfico 2- Explica o que entendes por Propaganda	47
Gráfico 3- Explica a necessidade da propaganda em Portugal no início de oitocentos?	48
Gráfico 4- Identifica as duas figuras masculinas representadas?"	50
Gráfico 5- Explica a intencionalidade da litografia ao colocá-los no mesmo plano de igualdade.	50
Gráfico 6- A figura feminina representa Lisboa. Explica a importância propagandística do simbolismo de Lisboa?	51
Gráfico 7- A figura prostrada no chão representa França. Refere a intenção do autor ao colocar Jorge III a pisar essa figura?	52
Gráfico 8- Explica a intencionalidade do soneto que acompanha a litografia.	53
Gráfico 9- Imagina que vives no período em questão. Refere quais são as emoções que o soneto te transmite.	54
Gráfico 10- O nome do panfleto é "A Besta do Apocalipse: O Anti-Cristo". Revela qual é a mensagem que o autor do panfleto quer transmitir com este título.	55
Gráfico 11- O panfleto apresenta em conjunto um texto e uma litografia sobre um só tema. Explica qual é a influência da fonte visual na compreensão do texto.	56
Gráfico 12- Nomeia os sentimentos que o texto incute no leitor.	57
Gráfico 13- Refere as ideias políticas transmitidas pela litografia.	58
Gráfico 14- Imagina que vives no período em questão e observas este panfleto. O que pensarias?	59
Gráfico 15- Elabora um pequeno comentário pessoal acerca da litografia que mais apreciaste.	60
Gráfico 16- Indica qual é o trabalho do artista gravador.	62
Gráfico 17- Refere o nome de artistas gravadores que conheças.	63
Gráfico 18- Explica qual é a relação que os artistas litógrafos têm com os seus mecenas, nomeadamente, com a Família Real.	64

Gráfico 19- Diz de que modo é que os artistas gravadores podiam elevar o seu estatuto profissional dentro da Corte.	65
Gráfico 20- Os artistas litógrafos trabalhavam sempre para os mesmos circuitos de poder? Justifica a tua opinião.	66
Gráfico 21- As relações entre os distintos artistas gravadores eram turbulentas. Justifica a tua opinião.	67
Gráfico 22- Explica qual era o propósito dos conflitos existentes entre as diversas fações de artistas.	68
Gráfico 23- Os artistas gravadores podiam colocar, nas litografias que produziam, as suas próprias ideias ou estavam sempre sujeitos ao aval do encomendador. Explica as circunstâncias em que as duas situações podiam ocorrer.	69
Gráfico 24- Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura para o artista (FT2/Q9a)	70
Gráfico 25- Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura para o mecenas que o contratou	71
Gráfico 26- Diz o que entendes por administração pública.	73
Gráfico 27- Explica qual é a importância para a administração pública dos mapas geoestratégicos.	74
Gráfico 28- Explica qual é a importância para a administração pública das plantas de praças-fortes.	75
Gráfico 29- Explica qual é a importância para a administração pública dos mapas de forças militares.	76
Gráfico 30- Explica qual é a importância para a administração pública dos uniformes do exército.	77
Gráfico 31- Este mapa representa o plano estratégico dos ingleses para a libertação da Corunha (Espanha). Indica quais são as informações que o mapa pode oferecer ao seu leitor.	78
Gráfico 32- Refere quais eram as intenções dos ingleses ao elaborar este mapa.	79
Gráfico 33- Indica quais são as informações que a planta de uma praça-forte contém... ..	80
Gráfico 34- Estas plantas indicam o estado da praça-forte. Explica a sua importância para a administração pública.	81
Gráfico 35- Refere quais são as informações que se pode observar no mapa dos Regimentos.	82
Gráfico 36- Ao centro está representada uma coroa com as letras “JPR” (João Príncipe Regente). Explica o significado deste simbolismo.	83
Gráfico 37- Explica qual é a importância administrativa da representação dos Uniformes do Exército.	84
Gráfico 38- A litografia representa a entrada de tropas napoleónicas em Portugal. Refere algumas características observáveis nos soldados franceses.	87
Gráfico 39- O autor desta litografia pretende transmitir ideias aos seus leitores. Indica algumas.	87
Gráfico 40- Indica os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga.	89
Gráfico 41- Em primeiro plano observa-se uma coroa a cair. Menciona o significado deste sinal.	89
Gráfico 42- Explica qual a intenção do autor ao retratar os franceses como jovens rapazes.	
Gráfico 43- A litografia apresenta o Diabo (a chocar jacobinos) e a sua Fêmea (criadora de Napoleão). Indica o significado das figuras satíricas – o Diabo e a sua Fêmea.	91
Gráfico 44- Refere algumas emoções emitidas pela litografia aos leitores.	92

Gráfico 45- O maior objeto de escárnio desta litografia são os franceses ou Napoleão? Explica.	93
Gráfico 46- Indica qual é a figura central da litografia.	94
Gráfico 47- Refere quem são algumas das personalidades que assistem ao espetáculo..	95
Gráfico 48- Explica a felicidade do público assistente.	96
Gráfico 49- Indica quais são as ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia.	97
Gráfico 50- Ao centro está representada a monarquia portuguesa, à direita a Inglaterra e à esquerda a Espanha. Explica qual é o significado desta representação.	100
Gráfico 51- Refere qual foi o propósito de exibir a espada da Inglaterra sobre a França prostrada no chão.	100
Gráfico 52- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam os anjos	102
Gráfico 53- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam as bandeiras	103
Gráfico 54- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam a árvore	103
Gráfico 55- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam os instrumentos musicais tocados pelos anjos	104
Gráfico 56- Utiliza os teus conhecimentos que construístes ao longo destas aulas para completar o seguinte texto.	106
Gráfico 57- Turenne foi um dos maiores generais da França no séc. XVII tornando-se num herói militar. Refere qual é a intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão..	109
Gráfico 58- A litografia apresenta um obelisco a encimar os retratos e armamento diverso (a suportar os retratos). Explica qual é a simbologia propagandística do obelisco e do armamento.	110
Gráfico 59- Indica qual é a importância propagandística desta litografia.	111
Gráfico 60- Atenta aos títulos e os adjetivos utilizados na descrição de Napoleão. Explica quais são as mensagens que esses títulos e adjetivos querem transmitir ao leitor.	112
Gráfico 61- Atenta nas cores da litografia. Indica qual é a mensagem política que esta representação quer transmitir através do seu uso (cor/intensidade).	114
Gráfico 62- Comenta significado político-emocional transmitido pela vegetação florida.	114
Gráfico 63- A litografia retrata algumas inovações urbanísticas implementadas pelos Franceses na cidade de Milão. Explica qual é a intenção desta representação ao mostrar uma cidade bela, próspera, organizada, limpa segundo o novo modelo urbanístico francês.	116
Gráfico 64- Atenta na litografia 1. Indica os motivos para Napoleão estar rodeado de figuras representativas da Antiguidade Clássica.	117
Gráfico 65- Atenta na litografia 2. A figura (à esquerda) representa a Inglaterra a oferecer o ramo da paz a Napoleão. Ao redor dos representantes da França estão membros de outras nações europeias. Indica a intencionalidade propagandística da litografia.	119
Gráfico 66- Atenta nas duas litografias. Observa as posturas corporais de Napoleão e compara o propósito da diferença de atitudes.	120
Gráfico 67- Gráfico representativo das duas maiores categorias, resultados nas 66 Questões.....	122

Introdução

O presente relatório de estágio, *A litografia revolucionária e contrarrevolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos*, inclui-se no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e tem por base uma investigação realizada com alunos do secundário, mais propriamente uma turma de vinte e um alunos, do 11º ano, da Escola Secundária Alberto Sampaio, em 2017.

A temática escolhida para desenvolver esta pesquisa foi a litografia revolucionária e contrarrevolucionária do início do século XIX, mais propriamente a que corresponde ao período de 1807 a 1826, com o objetivo de refletir acerca das invasões francesas em Portugal, bem como das implicações futuras na história pátria e europeia. O pensamento científico deve orientar-se por balizas cronológicas, que foquem o pensamento e raciocínio sem deixar margem a dispersões conjunturais e temporais. Os marcos cronológicos definidos permitem explorar um pouco os antecedentes das datações presentes nas litografias e os imediatos momentos a partir dos quais circunscrevem a sua publicação. Estas datações são representativas da modificação e passagem dos vários poderes envolvidos e figurados nas litografias em estudo. Assim por cada morte ou autoridade vaga, outra figura se apresenta para tomar o devido lugar de poder ou influência. O primeiro dever de um investigador frente às fontes que se lhe apresentam é imbuir-se de um conjunto de questões, que sustentem a construção e produção do seu conhecimento e o ajudem a desenvolver o seu método científico; por outro lado, é também essencial formular uma questão chave à volta da qual o seu projeto de investigação se desenvolva, fazendo-o principiar e terminar em si mesmo, transformando-o num pensamento linear e coeso. A questão basilar que foi definida *Qual é a importância da litografia revolucionária e contrarrevolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos?* representa a essência da investigação. A grande maioria da documentação ilustrativa, nomeadamente das litografias em estudo, é referente à constante transição de poder, quer por demissão quer por falecimento de personalidades relevantes, à volta das quais se iluminam os trabalhos dos artistas litógrafos. É fulcral percebermos como personalidades relacionadas ao tema da gravura artística, e das relações profissionais e pessoais com a Corte no Brasil, trocam correspondência entre si – como, por exemplo, a documentação referente ao mestre Bartolozzi e seus discípulos, com António de Araújo Azevedo (1754-1817), ministro permanente da Corte no Brasil, e o grande mecenas da arte litográfica em Portugal. (Malafaia, 2004).

A estrutura que se concebeu para redação do presente relatório de estágio fundamentou-se no princípio historiográfico – do geral para o particular – defendendo que a apresentação de uma visão mais ampla, que se vai afunilando, concentrando a investigação até ao mote final.

No *capítulo 1- Portugal no início de oitocentos (1807-1824)*, pretende-se elucidar o leitor acerca do tempo/período histórico em que se desenrola a temática da investigação. Desta feita, assim como os alunos inquiridos, o leitor é convidado a embrenhar-se na história pátria e a sentir-se como um indivíduo pertencente ao quotidiano vivencial das personagens e aos momentos indagados durante a realização da investigação. Além do contexto histórico mencionado, abordar-se-ão ainda as historiografias sobre a *arte litográfica em Portugal* e os *artistas gravadores*. Visto que o mote da investigação é a litografia do período compreendido entre 1807 e 1824, o leitor deve compreender a história desta arte para compreender a sua importância e significado. Por fim, será dada uma pequena explicação sobre a necessidade de lecionar aos alunos uma temática que abordasse a literacia visual historiográfica.

O *capítulo 2- o estudo*, refere-se à envolvimento quotidiana em que os discentes inquiridos estavam inseridos. Para se conhecer o enquadramento da investigação foi indagado o ambiente escolar, e os elementos da turma, de modo a conceber a melhor forma de atuação perante o cenário humano em que nos inseríamos. Como tal, também o *contexto curricular* foi explorado e aqui descrito para se conseguir elaborar e proceder à *implementação do estudo* na turma de 11º ano que nos foi apresentada. Por fim, será neste subcapítulo que se explicará a *metodologia de análise*, tal como os *instrumentos* utilizados e os *passos* da investigação em curso.

O conteúdo da pesquisa será apresentado no *capítulo 3- As implicações do estudo da litografia revolucionária e contrarrevolucionária na construção do conhecimento histórico dos alunos*, onde serão apresentadas as litografias estudadas pelos alunos, enunciadas as questões e analisadas, com recurso a gráficos, as respostas dos discentes, que foram distribuídas por categorias de análise por forma a criar uma grelha ou padrão que remetesse para a construção do conhecimento histórico dos alunos sobre a litografia revolucionária e contrarrevolucionária.

O cerne da pergunta de investigação, elemento angular e estruturante de todo o trabalho, será apresentado, debatido e consumado nas conclusões finais, que se pretendem ser intercaladas e concludentes, visto que no final de cada análise às ficha de trabalho serão apresentadas conclusões, e no término da investigação uma conclusão geral e definitiva.

Por fim constarão, nos Anexos, os documentos com os quais se realizou a investigação, para informar e elucidar o leitor. É sobretudo interessante a entrevista ao Diretor da ESAS.

Capítulo 1. Portugal no início de oitocentos (1807-1824)

Para se produzir um contexto histórico fidedigno, rigoroso e credível sobre o período socioeconómico-político português, entre 1807-1824, é necessário ter em consideração que esta é uma das épocas mais complexas da História de Portugal, pelo que se fazem indispensáveis três condições para a sua consecução: a primeira é ter claro que, para entender verdadeiramente estes nem vinte anos do período oitocentista português, é necessário recuar algum tempo na História, para perceber o rumo dos eventos, que culminou com a Partida da Família Real para o Brasil (em 1807), que é apontada como a causa primária de todas as ocorrências que lhe sucedem; a segunda é lembrar que este tempo é rico em incontornáveis atores históricos, e foi cheio de acontecimentos, revoltas e reviravoltas, que produziram intensas consequências no espírito, e remanescentes ainda na memória coletiva, do povo português, pelo que a sua descrição é necessariamente extensa; e a terceira é ter presente que, para explicar a História de Portugal desde período, é preciso relacioná-la com a de – no mínimo – mais quatro Estados: a França, a Inglaterra, o Brasil e a Espanha. Só preenchendo estes três requisitos é possível contextualizar com rigor esta época; e o bom entendimento desta conjuntura da história portuguesa é basilar para compreender o nosso objeto de estudo, - a Litografia Revolucionária e Contrarrevolucionária – que é precisamente uma consequência deste período tão intrincado e distinto da História de Portugal. Assim sendo, lembramos que, em 1807, tinham passado apenas 52 anos desde o Terramoto de 1755, que ainda estava muito presente na memória dos portugueses, tal como a governação pombalina, que durou até 1777, ano da morte de D. José I e da aclamação da Rainha D. Maria I. Ainda assim, na passagem para Oitocentos, o espírito português parecia estar a iniciar a sua regeneração e a conjuntura económica e política aparentava estar em franca recuperação.

Ainda que o primeiro ato da Rainha, após a aclamação, tivesse sido despedir e exiliar Sebastião José de Carvalho e Melo, a governação ao estilo pombalino permanecia como uma herança no seu reinado, já que decidiu rodear-se e aconselhar-se politicamente com alguns discípulos e amigos de Pombal, pelo que «o início do reinado de D. Maria I tem sido glosado, de diversas formas», ainda que nenhuma seja absoluta e conclusiva (Mattoso, 1998, Vol. 4, p. 419). Durante a sua governação foram incentivadas as mais diversas artes, desde as liberais (do intelecto), às manuais (do físico), tendo sido fundadas «a Academia Real das Ciências, (...) a Academia do Nu, a Aula Pública de Debuxo e Desenho, a Aula Régia de Desenho, a Real

Biblioteca Pública de Lisboa, o Museu de História Natural...», entre outros (Mattoso, 1998, Vol. 4, p. 420). No campo sociojurídico foram mantidas antigas tradições e esquemas de poder, sendo que «não se verificaram substituições» nos cargos e «a Intendência Geral da Polícia prosseguiu os seus objetivos» (Mattoso, 1998, Vol. 4, p. 420). Ainda assim, D. Maria, a *Piedosa*, criou, nesta época, com estatuto sociojurídico, a Real Casa Pia de Lisboa, que se destinava à educação de órfãos e à recuperação e reintegração de mendigos, vadios e indigentes, através do trabalho, na sociedade. Pelo contrário, no que respeita ao campo jurídico-administrativo, algumas reformas foram realizadas, como, por exemplo, através do diploma, dirigido a «todos os tribunais e secretarias de estado», que decretava que «para evitar a demora da Real Assinatura, os despachos régios passariam a ser assinados com a simples chancela da Rainha» (Mattoso, 1998, Vol. 4, pp. 420-421).

A conjuntura internacional, durante o reinado de D. Maria I, afirmava-se instável e belicista, mas o engenho diplomático do seu governo foi permitindo a manutenção de certa paz, através da neutralidade portuguesa, negociando com todas as fações em conflito – por exemplo, iniciando acordos comerciais com a Rússia e, ao mesmo tempo, com os recém-fundados EUA. Este clima pacífico propiciou um certo desenvolvimento da indústria, da agricultura e de todos os serviços comerciais a elas ligados, dando um novo fôlego à economia nacional, que durante anos observou um crescente *superavit*. Além disso, como referimos, estava a ajudar a que, lentamente, o espírito do povo português se regenerasse da austeridade dos anos de governação pombalina. Esta conjuntura próspera só foi possível porque «foi nomeado um novo governo, onde há a destacar (...) a entrada em funcionamento da Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda e (...) a separação da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e a dos Negócios da Guerra» (Mattoso, 1998, Vol. 4, p. 423).

Contudo, e apesar de uma governação hábil, e até notável, em alguns anos, devido a uma série de tragédias, a Rainha começou a entrar em profunda depressão e foi enlouquecendo, acabando por ser declarada incapaz de governar, «depois de perdidas as esperanças de cura» (Mattoso, 1998, Vol. 4, p. 422) da sua doença mental. Num ambiente familiar conturbado «inicia-se o período da primeira regência de D. João (...) [tendo] o príncipe resolvido “assistir, e prover ao Despacho em Nome de S. Majestade, e assinar por Ela, sem que na Ordem, Normas, e Chancelaria se faça alteração”» (Mattoso, 1998, Vol. 4, p. 422). O período parecia de relativa prosperidade e acalmia; mas foi se confirmando, cada vez mais, com o decorrer do tempo, que tal ideia era apenas um *embuste do tempo histórico* – isto é, apesar da *aparente* tranquilidade

militar e política observada, «a Revolução Francesa veio pôr em evidência o carácter precário do bom relacionamento entre as duas cortes peninsulares e colocar a diplomacia portuguesa na difícil situação de ajustar os seus interesses fundamentais na metrópole e nas colónias à tradicional aliança inglesa, que, ao contrário de favorecer a desejada neutralidade de Portugal (...) motivava uma tomada de posição intransigente contra a França Revolucionária» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 21). Portugal, com a impressão de ser de repente, via-se no interior de uma teia de problemas, que começou a estrangular a economia e a desgastar as instituições, pelo que o povo sofreria, com fome e sangue derramado. O maior problema era a falta de meios militares para a Defesa, sendo que «neste triângulo diplomático a Espanha teve um papel determinante» e foi «do seu alinhamento que dependeu a possibilidade de uma ofensiva militar em território português» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 21). Esquecendo a ajuda militar portuguesa na Campanha do Rossilhão, Espanha aliou-se à França Napoleónica contra Portugal.

Oliveira Marques adianta que «Até 1786, D. Maria I governou juntamente com o seu marido, o qual, por vontade da rainha, se intitulou D. Pedro III», sendo que «nos fins 1791, enlouqueceu e, quando todas as esperanças de melhoras se desvaneceram, seu filho D. João tomou conta da regência» (Marques, 1995, pp. 394-95). D. João VI, regente a partir de 1792, data em que a mãe foi oficialmente declarada incapaz, reticente em aceitar o poder, não fez, inicialmente, muito mais que seguir os passos, as orientações e os pareceres dos conselheiros e ministros da Rainha. Assim, Oliveira Marques conclui que «os governos de D. Maria I e de D. João limitaram-se a continuar a nova ordem e, em certos aspetos, ajudaram até a fortalecê-la.» (Marques, 1995, p. 395). No plano interno, a polícia mantinha a ordem, «perseguiu ferozmente todo e qualquer sintoma de *maçonaria*, prendendo os suspeitos de *liberalismo* e conservando-os na cadeia anos a fio. Na Corte, como fora dela, as influências francesa, espanhola e inglesa davam-se as mãos e impunham modas» (Marques, 1995, p. 396). Contudo, com o passar dos anos, D. João foi tendo uma situação cada vez mais difícil de governar, nomeadamente no que respeita à política externa: «A Revolução Francesa e a guerra entre a França e a maior parte da Europa tornaram extremamente difícil a política externa de Portugal. As manobras do governo português de conseguir uma tríplice aliança com a Espanha e com a Inglaterra contra a França revolucionária a nada conduziram, a não ser a uma hostilidade sistemática por parte da França.» (Marques, 1995, p. 395).

A partir de 1801, a situação complicou-se para a Coroa Portuguesa, oscilando «entre as pressões da Inglaterra (cuja assistência se mostrava indispensável, tanto económica como

militarmente) e as da França» (Marques, 1995, p. 396). O ano de 1802 decorreu de forma tensa mas pacífico já que as duas grandes potências em conflito latente tinham assinado a Paz de Amiens. Quando Napoleão decreta o *Bloqueio Continental*, contra as Ilhas Britânicas, ao qual Portugal não podia aceder, por questões políticas, a Família Real viu-se no centro de um grave problema, que vai culminar na sua Partida para o Brasil. O ano de 1807 foi particularmente difícil: «Em julho, Napoleão ordena o encerramento dos portos portugueses à Inglaterra» e em outubro, deu-se «a ordem de Junot para a invasão», a que se seguiu o Tratado de Fontainebleau, um «projeto de ocupação conjunta e divisão do território português em 3 partes: uma para o Rei da Etrúria, outra para Espanha e ainda outra que ficaria sob a tutela de Napoleão» (Monteiro, 1994, p. 192). Mas, sem que os franceses soubessem, em outubro realizou-se uma «convenção secreta entre Portugal e Inglaterra» onde se previa «a transferência da sede da monarquia para o Brasil e a ocupação da Madeira por tropas inglesas», sendo que, durante esse mês, foram «emitidos mais de 11.000 passaportes em Lisboa, pela Intendência-Geral da Polícia, antes da entrada do exército invasor. Vai ser a grande “sangria de gentes e de dinheiro”» (Monteiro, 1994, p. 193). Oliveira Marques, na sua *Breve História de Portugal*, descreve assim esse momento histórico entre 1806 e 1807:

«Nos finais de 1806, Napoleão decretou o *bloqueio continental*, nos termos do qual nenhuma Nação da Europa podia comerciar ou manter relações de qualquer tipo com as Ilhas Britânicas. (...) O governo português deu-se conta de que, ou o bloqueio era levado a efeito e os ingleses se apoderavam do Império Português, ou a aliança com a Inglaterra se mantinha e Portugal era conquistado pelos franceses e o seu governo obrigado a fugir para o Brasil. (...) A regência ainda tentou as suas manobras habituais de compromisso e apaziguamento. Mas era já tarde (...) Em agosto de 1807, os enviados diplomáticos francês e espanhol em Lisboa apresentaram um *ultimatum* ao governo do príncipe D. João (...) Nesses dias, tinha-se por garantido que o imperador dos franceses era invencível, e os seus exércitos espalhavam o terror por toda a parte. O governo português nem pensou em se opor à França, dando ordens terminantes para que não fosse levada a efeito qualquer resistência e para que os invasores fossem bem-recebidos. Em Lisboa, a Família Real, o governo e centenas de pessoas (...) embarcaram para o Brasil em finais de novembro – quando já Junot estava a entrar na cidade (...) A nova capital do reino foi estabelecida no Rio de Janeiro e, durante catorze anos, a metrópole não passou de uma colónia do Brasil.» (Marques, 1995, pp. 397-98).

Apesar do apelo Real à paz, não demorou muito para que os portugueses reagissem à primeira invasão francesa: «A resistência popular começou desde logo, organizando-se guerrilhas contra o invasor» (Marques, 1995, p. 398). Em 26 de novembro de 1807 houve a «nomeação do Conselho de Regência, composto por nove personalidades representativas da nobreza, clero e magistratura» e a 29, depois que «a Corte parte para o Rio de Janeiro», «Junot entra em Lisboa acompanhado por uma escolta da Guarda Real da Polícia» (Bonifácio, 2010, p. 20). Dá-se o

governo do general Junot, que não implicou nenhuma mudança estrutural no Estado, senão o «afrancesamento» das instituições, sendo que a 1 de dezembro de 1808 «é extinto o Conselho de Regência e proclamada, oficialmente, a destruição da Casa Real de Bragança» (Bonifácio, 2010, p. 20) pelos franceses.

A 21 de Janeiro de 1808 dá-se a «chegada da Família Real – D. Maria I e o Príncipe D. João –, acompanhada da respetiva Corte, ao Brasil» (Torgal, 1994, p. 196). No dia seguinte, é assinada a «abertura dos portos brasileiros ao tráfego internacional e aos aliados de Portugal. Esta decisão régia, tomada sob pressão inglesa, fez desabar o sistema baseado no “pacto colonial”, em vigor desde a época pombalina, que submetia os interesses do comércio brasileiro ao monopólio de Portugal, favorecendo particularmente a Inglaterra, que se encontrava especialmente voltada para os mercados brasileiro e português, e colocando a metrópole, pelo menos temporariamente, na dependência da colónia do Brasil» (Torgal, 1994, p. 196). A abertura dos portos brasileiros às “nações amigas” constituiu uma ruína económica para Portugal, especialmente para no que respeita ao comércio. A metrópole viu-se reduzida a colónia, e isso afetou sobremaneira o espírito dos portugueses, tal como o seu bolso e o seu estomago, porque se abateu sobre o país uma imensa crise, que levou muitos à fome e à miséria. A 23 de maio, acontece a famosa «*Súplica da Constituição a Napoleão*, realizada por um conjunto de personalidades adeptas dos ideais liberais (...) Este pedido pretendia, afinal, tornar Portugal um Estado constitucional independente entre as “nações confederadas”, regido pelos valores liberais da igualdade civil e fiscal, liberdade de imprensa e de culto, e sistema tripartido de poderes» (Torgal, 1994, p. 197). Contudo, o Imperador não acedeu, devido à «oposição popular sistemática contra Junot e o domínio francês», sepultando assim «definitivamente a primeira sugestão de um texto constitucional liberal, em sentido moderno, no espaço territorial português» (Torgal, 1994, p. 197). Entre 17 e 21 de agosto de 1808, existiram «confrontações em Roliça e Vimieiro, entre as tropas aliadas, constituídas pelo exército inglês, comandando pelo general Wellesley, e pelos soldados portugueses, dirigidos pelo general Bernardim Freire de Andrade, e o exército francês. Estas batalhas saldaram-se por uma vitória das forças anglo-lusas, forçando os franceses, comandados por Junot, a assinar a rendição que porá fim à primeira invasão» (Torgal, 1994, p. 197). A 30 de agosto assina-se «a Convenção de Sintra entre a Inglaterra e a França, sem o aval das autoridades portuguesas (...) [tratado] elaborado em termos benévolos para os franceses, que puderam saquear aquilo que quiseram, e muito benéfico para os ingleses, que mantiveram a posse de grande número de praças e

fortes, o que originou veementes protestos da parte das autoridades portuguesas, nomeadamente de Freire de Andrade» (Torgal, 1994, p. 198).

As tensões políticas continuavam a aumentar com intensidade em Portugal, como vários tipos de fontes documentam, e a ausência da Família Real era um combustível que inflamava ainda mais os clamores portugueses, ora contra a França, ora contra a Inglaterra, a Espanha e o Brasil. Neste contexto, em 1809, dá-se a «segunda invasão francesa, comandada pelo general Soult, que em março entrou em Portugal (...) e atingiu o Porto, onde se manteve durante um mês», sendo que em maio «sob pressão do exército anglo-luso, os franceses são obrigados, novamente, a retirarem-se, sofrendo a última derrota já em território espanhol, na Batalha de Talavera» (Torgal, 1994, p. 198).

Em 1810, Portugal e a Inglaterra assinam os «Tratados do Comércio e Amizade e de Aliança e Navegação que passam a assegurar aos Britânicos o acesso preferencial dos seus produtos a todos os territórios portugueses, com a concessão de privilégios especiais, mesmo em relação aos produtos portugueses. A partir de então, o movimento industrial português entra em depressão face ao profundo impacto da industrialização inglesa, que permite a colocação no país de produtos manufaturados de qualidade superior a preços competitivos» (Torgal, 1994, p. 198). Em junho do mesmo ano, acontece a «terceira invasão francesa, comandada pelo marechal Massena, que penetra em Portugal pela Beira Alta à frente de um poderoso exército composto por 80.000 homens (...) contudo, será travado no Buçaco pelo exército anglo-luso liderado por Wellesley, futuro duque de Wellington» (Torgal, 1994, p. 198). A 27 de setembro, ocorre a Batalha do Buçaco e «o exército francês sai derrotado desse violento reencontro». Mas, ainda assim, Massena prossegue a marcha rumo a Lisboa, «não conseguindo, no entanto, ultrapassar as fortificações de Torres Vedras» (Torgal, 1994, p. 198), regressando a França que, mais uma vez, saíra vencida da luta contra Portugal. Ainda assim, o país só perdeu com estes conflitos, ainda que tenha, em última análise, saído vencedor: «depois da Guerra Peninsular (1807-1814), só na aparência o “velho Portugal” ressuscitou. As sequelas ficaram» (Bonifácio, 2010, p. 21). Como descreve Oliveira Marques:

«Quatro anos de guerra haviam deixado o país em situação miserável. As invasões e ocupação francesas devastaram boa parte de Portugal (...) A agricultura, o comércio e a indústria foram profundamente afetados, já sem falar das perdas em vidas e das destruições sem conto (...) Num país pequeno como Portugal, tais perdas sentiram-se profundamente. Juntamente com o terramoto de 1755 e a Guerra Peninsular (...) as invasões francesas deixaram Portugal numa condição política especialíssima. De 1808 a 1821 o país passou a ser, quer um protetorado inglês quer uma colônia brasileira. (...) Beresford recebeu plenos poderes para organizar a defesa, o que, na realidade, significava a direção suprema do País» (Marques, 1995, p. 400).

Com o término das invasões francesas, em 1811, e até à primeira queda de Napoleão, em 1814, os britânicos, encabeçados por William Carr Beresford, impuseram um período de dominação militarista e opressora em Portugal continental. Ainda assim, «em 1814, chegada a paz geral, para surpresa de quase todos, o país sobrevivera» e, mais que isso, «a derrota de Napoleão despertou o desejo de sacudir o jugo político-militar britânico, de recuperar o monopólio do mercado brasileiro e de voltar a fazer da metrópole a sede da monarquia» (Bonifácio, 2010, p. 22). Nesta data, nenhuma destas pretensões chegou, efetivamente, a realizar-se: «Beresford continuou a tutelar a regência e a comandar o exército português, recheado com os oficiais britânicos nos postos superiores; os comerciantes ingleses continuaram a desfrutar em Portugal continental de privilégios que os próprios nacionais não tinham; e D. João VI não só parecia esquecido do “berço originário da monarquia”, como em 1815 elevou o Brasil à categoria de reino, criando deste modo uma entidade nova, o Reino Unido de Portugal e do Brasil» (Bonifácio, 2010, p. 22). Para piorar a situação, «O rei D. João VI (D. Maria I morrera em 1816) não manifestava desejos de regressar à Europa» e o governo inglês «continuou a perseguição feroz a todos os liberais. Através do País, o descontentamento contra o rei, os ingleses e a regência eram acompanhados por uma situação económica e financeira deplorável. Por toda a parte lavrava um fermento revolucionário, que bem depressa conduziria à rebelião» (Marques, 1995, p. 400). Além disso, ainda em 1815, sobrevém o Congresso de Viena, que reuniu «as principais potências europeias com vista ao restabelecimento da antiga ordem internacional, afetada desde a Revolução Francesa e consequente ação imperialista de Napoleão. Deste Congresso resultou a formação da Santa Aliança, entre os governos conservadores da maioria dos países participantes, com o objetivo de sustentar a expansão das ideias liberais e consolidar absolutismos régios ameaçados. Portugal participou nesta reunião; contudo, não obteve as compensações pretendidas» (Torgal, 1994, p. 199). O sentimento de frustração instalado no espírito coletivo português, depois de tudo, fez com que «nos anos que vão do Congresso de Viena (1815) às revoluções europeias de 1820» se agravasse «o mal-estar nas relações de Portugal com o Brasil, e com a Inglaterra: com a velha colónia e a velha aliada que, com papéis diferentes, mas complementares, tinham funcionado como base da relativa prosperidade económica e da independência política do reino» (Bonifácio, 2010, p. 22).

Assim, fortemente abalado, «privado do rei e da corte e despromovido, na prática, à condição de colónia, Portugal tinha de encontrar forma de voltar a “impor a supremacia da

pátria europeia” e tinha de encontrar novas modalidades de inserção nas relações de comércio internacionais. Estes problemas estiveram, pois, no centro dos agravos e conflitos que conduziram à “revolução” portuguesa de 1820. A eles se somaram insuperáveis dificuldades financeiras, derivadas da diminuição de receitas provocada pela quebra brutal no comércio externo e por uma dívida pública que custava muito dinheiro a pagar» (Bonifácio, 2010, p. 22-23). No meio da crise, a 20 de março de 1816, dá-se a morte de D. Maria I, e a consequente aclamação de D. João VI, que assumiu «a regência do reino em 1799» mas que só nesta ocasião foi «oficialmente proclamado rei de Portugal» (Torgal, 1994, p. 200). Contudo, a solenidade da coroação só veio mais tarde, em 1818, quando D. João VI promoveu «no Rio de Janeiro (dois anos depois da morte da rainha D. Maria I) a cerimónia da sua aclamação. O novo monarca demonstrava assim a vontade de se manter no Brasil, apesar das pressões que a partir de 1814 se começaram a abater no sentido de regressar a Portugal» (Torgal, 1994, p. 200). Após o falecimento da Rainha, não mais se puderam calar as imensas vozes portuguesas, de todos os quadrantes, que clamavam o regresso do rei a Portugal – já que, com o fim das invasões napoleónicas, entendiam os lusitanos não haver mais motivos para que D. João e a Família permanecessem em terras de Vera Cruz. A propósito desta conjuntura, José Hermano Saraiva relata que: «O *Português* escrevia, em 1816, que “o nobilíssimo reino de Portugal está posto no humilde, injurioso e incómodo estado de colónia”. Essa denúncia ia de encontro ao ressentimento das classes médias, prejudicadas com a separação económica do Brasil. A solução estava, para os descontentes, na reunião das Cortes, na aprovação de uma Constituição e no regresso do rei a Lisboa» (Saraiva, 2013, p. 37).

O ano de 1817 ficou também ele muito marcado na memória dos portugueses. Nesse ano, existia em Portugal uma conspiração revolucionária da «Sociedade Secreta e paramaçónica», criada em Lisboa, que tinha «o objetivo de afastar os ingleses e outros estrangeiros do controlo militar do país» e promover a «salvação e independência» (Saraiva, 2013, p. 37) de Portugal, através da formação de um novo governo. Os membros desta sociedade eram «na sua maioria militares regressados a Portugal, depois de prestarem serviço no exército napoleónico, e mações, como o carismático grão-mestre, general Gomes Freire de Andrade. A teia revolucionária é descoberta pelas autoridades portuguesas e inglesas e os seus responsáveis são severamente julgados, sendo deportados, exilados e, os mais importantes, condenados à morte e executados por enforcamento, o que veio a acontecer ao general Freire de Andrade, tido como líder da conspiração» (Saraiva, p. 2013, 37), e que emocionou Portugal.

Acusados de alta traição, por alegadamente conspirarem contra a vida do marechal Beresford, contra as instituições e o governo, foram condenados à mais vil pena de morte, sendo que os portugueses consideraram um ultraje e um homicídio o enforcamento do General Freire de Andrade, personalidade muito querida na Pátria, tido como o único capaz de enfrentar os problemas políticos – nomeadamente, o domínio inglês – com que Portugal se debatia então, pelo que se pode dizer que foi a sua morte que deu a vida à revolução, como adianta Oliveira Marques:

«Depois de um breve processo e de um julgamento sumário, a sentença fez executar uns 12 indivíduos, incluindo o acusado, chefe da conspiração, tenente general Gomes Freire de Andrade. Esta execução teve profunda influência no surto de uma consciência liberal, entre o exército e a burocracia. Longe de evitar futuras rebeliões, apenas serviu para as estimular, uma vez que os opositores ao regime, e com eles muitos outros, até então indiferentes, se convenceram da tirania dos governantes e da impossibilidade de conseguir, por meios pacíficos, quaisquer modificações no *status-quo*» (Marques, 1995, p. 446).

Em março de 1818, publicou-se de um alvará «por ordem dos governadores de Lisboa, depois do consentimento do rei D. João VI, proibindo as sociedades secretas, em Portugal. Esta medida integra-se no contexto da política repressiva das autoridades portuguesas e inglesas contra os partidários da mudança para um regime liberal, genuinamente português» (Torgal, 1994, 200), que incendiou ainda mais os ânimos. Ainda em 1818, deu-se a «fundação, no Porto, do Sinédrio, uma associação secreta paramaçónica criada pela ação conjunta dos juristas Manuel Fernandes Tomás e José da Silva Carvalho» (Torgal, 1994, 201), com o objetivo de não deixar morrer o Liberalismo em Portugal e, finalmente, conseguir a tão desejada Constituição. 1819 parece ter sido um ano de incubação para os imensos acontecimentos que vêm a suceder em 1820, um ano muito importante, a partir do qual se dá uma viragem na história da luta pelo Liberalismo em Portugal. Fátima Bonifácio descreve assim o ano da Revolução Liberal do Porto:

«Em 1820, os acontecimentos revolucionários no reino de Nápoles e o exemplo da vizinha Espanha resolveram os conspiradores civis do clube do Sinédrio, fundado em 1818 no Porto, a aliciar alguns chefes militares para o pronunciamento de 24 de agosto. Ausente no Brasil; comprometido com o engrandecimento da antiga colónia a expensas da pátria portuguesa; tendo criado, quando ainda regente, em 1815, um Reino Unido não previsto nas leis e nos costumes portugueses, que ele, no entanto, jurara guardar, D. João VI abriu uma fissura na sua legitimidade, que forneceu justificação para também o exército reclamar em 1820 a reposição do “contrato primitivo” entre o soberano e os seus súbditos, alegadamente violado pela situação presente do país. (...) No dia 24 de agosto, no Porto, o povo limitou-se a aclamar obedientemente as proclamações dos chefes militares, que, invocando “o nosso augusto soberano, sr. D. João VI”, e prometendo conservar “a nossa santa religião”, anunciaram a formação de uma Junta Provisional do Governo Supremo do Reino e a convocação de Cortes para se fazer uma Constituição» (Bonifácio, 2010, p. 23).

O Sinédrio, que foi planeando o pronunciamento durante 1819, aproveitou a ausência do Marechal para pôr em marcha a Revolução, como conta Luís Torgal:

«Em julho de 1820 acontece a segunda viagem de Beresford ao Brasil, para obter de D. João VI poderes políticos e militares mais alargados, para travar as intrigas de alguns membros da regência e controlar partidários do liberalismo. A 24 de agosto dá-se o pronunciamento militar no Porto, que contou com a adesão popular e larga participação de comerciantes e magistrados, que se revoltaram contra o regime absoluto conduzido por uma regência controlada pela interferência inglesa. Esta revolta, iniciada no Campo de Santo Ovídio, deu origem a uma alteração dinâmica na sociedade portuguesa, ao pôr em causa as estruturas de um Estado de Antigo Regime, abrindo caminho à aplicação, em Portugal, dos valores do liberalismo. Na sequência do movimento liberal ocorrido (...) constituiu-se a Junta Provisional do Governo Supremo do Reino, que integra, entre outros, o brigadeiro António da Silveira, os coronéis Sebastião Cabreira e Bernardo Sepúlveda e os burgueses Manuel Fernandes Tomás, José Ferreira Borges e José da Silva Carvalho. O numeroso governo da Junta do Porto marcha em seguida rumo a Lisboa, com o intuito de provocar a queda da regência e aí fazer chegar a revolução liberal. Beresford é proibido de desembarcar em Portugal quando regressa do Brasil, devido à eclosão da revolução portuguesa, que veio, de resto, pôr fim à sua carreira no nosso país» (Torgal, 1994, p. 201).

Pela primeira vez em todo este processo, a sorte parece sorrir a Portugal, já que, também em 1820, se dá a introdução «da máquina a vapor aplicada à indústria, depois de já ter começado a ser utilizada no Brasil. O início do uso da energia a vapor pela indústria no nosso país coincide, portanto, com o emergir da revolução portuguesa de 1820, que procurará limitar a concorrência industrial britânica através de medidas incentivadoras ao desenvolvimento da indústria nacional» (Torgal, 1994, p. 202). Ainda assim, o ano não poderia acabar sem um revés, e a 11 de novembro eclode a Martinhada, conflito que opôs, no dia de S. Martinho, «uma facção constituída por uma estranha e paradoxal aliança de personalidades conservadoras, absolutistas, liberais radicais e militares (...) a um outro grupo que integrava liberais moderados» (Torgal, 1994, p. 201), sendo que os dirigentes revolucionários da Junta do Governo e da Junta Preparatória das Cortes saíram vencedores. Adianta J. Hermano Saraiva que: «A Junta Provisional dedicou-se, a partir da Martinhada, quase exclusivamente, à reunião das Cortes Constituintes. O país sonolento que estivera tantos anos sem verdadeira atividade política despertava de repente. Uma verdadeira enxurrada de livros, folhetos, pasquins, cartas, protestos, obras de divulgação ideológica (os “catecismos”), literatura doutrinal e de iniciação cultural, inundou a cidade de Lisboa» (Saraiva, 2013, p. 59). Oliveira Marques concorda, dizendo que: «O novo governo pouco mais fez do que organizar as eleições para as Cortes. Realizadas elas em dezembro de 1820, saiu eleita uma maioria burguesa de proprietários, comerciantes, homens de Leis e burocratas, que desde logo solicitou, em termos firmes, a D. João VI, que regressasse a Portugal» (Marques, 1995, p. 447).

Em janeiro de 1821, deu-se então a «reunião das Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, escolhidas em eleições por sufrágio indireto. A sua tarefa fundamental e prioritária foi elaborar o mais antigo texto constitucional português, que consolidasse os princípios do movimento liberal revolucionário de 1820» (Torgal, 1994, 202). Como se sabe, «A elaboração da Constituição era necessariamente demorada» e «logo de início se tornou clara a existência de uma tendência moderada, impregnada de respeito pela instituição monárquica, pela religião católica, que se inclinava para a adoção de uma Constituição conservadora (...) e uma orientação radicalista, democrática, tendencialmente republicana, cujos principais líderes eram Manuel Fernandes Tomás, Ferreira Borges, Bento do Carmo e Borges Carneiro» (Saraiva, 2013, p. 64). No fim, aquando da promulgação da Constituição de 1822, prova-se que «venceu o ponto de vista radical» (Saraiva, 2013, p. 64). Em fevereiro de 1821, dá-se o «juramento das bases de uma futura Constituição por D. João VI, no Brasil, que, entretanto, face à pressão do governo metropolitano e depois de uma longa polémica no seio da própria Corte, decidirá, contra a sua vontade, regressar a Portugal» (Torgal, 1994, p. 202). A 20 de março desse ano são publicados importantes decretos, entre os quais a «supressão e abolição de alguns direitos banais», a «extinção do Tribunal do Santo Ofício» e a «fundação da primeira instituição bancária em Portugal – o Banco de Lisboa –, que contribuirá decisivamente para a liberalização da economia e dinamização do mercado» (Torgal, 1994, p. 202). Em julho, «Após diversos adiamentos, a Família Real acaba por regressar definitivamente a Portugal. Com ela veio um séquito de cerca de 4000 indivíduos: ministros, oficiais, diplomatas e as suas famílias, além de deputados às Cortes pelo Rio de Janeiro» (Torgal, 1994, p. 203).

Na época, «em Lisboa, o Regresso Real era aguardado por uns com precaução, por outros com esperança. A volta da Corte significava que estavam atingidos todos os objetivos políticos das camadas conservadoras [desejados desde 1814]. (...) Todos os descontentes esperavam que o rei pusesse um ponto final no processo revolucionário: a chegada de D. João VI era, para muitos, o fim da revolução. Essa expectativa levou o Congresso a receber o rei com certa hostilidade» (Saraiva, 2013, p. 68). O Congresso, aliás, para prevenir qualquer golpe, mandou avisar ao Rei ou ao Príncipe (pois não se sabia qual deles vinha do Brasil), mal a esquadra chegasse, que «o navio em que viajava poderia penetrar no Tejo, mas todos os outros deveriam ficar a pairar ao largo (...) deveriam, aliás, ainda a bordo, jurar cumprir as bases da Constituição. Só depois desse solene compromisso, que representava a adesão formal do trono à revolução, poderiam voltar a pisar terra portuguesa» (Saraiva, 2013, p. 69). Quando o rei D. João VI jurou,

novamente, em mar português, as bases da Constituição, inicia-se, em Portugal, «o exercício efetivo da monarquia constitucional, onde o rei é chamado a desempenhar um novo papel e os cidadãos passam a poder intervir mais ativamente, através dos seus representantes nas Cortes» (Saraiva, 2013, p. 69).

O Rei D. João VI, depois do seu regresso a Portugal, agora sob o lema constitucional - *o Rei reina, mas não governa* - tinha que conquistar todas as fações, desde as mais conservadoras, às mais radicais. Oliveira Marques adianta que muitos liberais o olhavam «com desconfiança, vendo nele o dirigente natural de uma corrente de opinião conservadora e anticonstitucional. Todavia, D. João VI não traiu o seu juramento desde logo, aceitando tudo aquilo que as Cortes e os governos lhe foram impondo» (Marques, 1995, p. 447). A conjuntura política interna era de intensa mudança, pois «Juristas e burocratas dominaram algum tempo. Controlaram as Cortes, redigiram uma Constituição altamente progressiva, encetaram a tarefa revolucionária de mudar instituições e abolir privilégios, decretaram liberdade de imprensa, extinguiram a Inquisição e assim por diante. Fações do exército, comandadas por militares de altas patentes, tentaram golpes de Estado e até rebeliões armadas, mas fracassaram» (Marques, 1995, p. 448). Como lembra J. Hermano Saraiva, «Um sentimento antibrasileiro dominou por isso desde a primeira hora o labor legislativo dos constituintes. Foi esse sentimento que levou a decretar a extinção dos tribunais superiores que D. João VI tinha instituído no Brasil (...)» (Saraiva, 2013, p. 72). Havia também um problema com o príncipe D. Pedro, «que não estava disposto a reconhecer-se dependente desse soberano coletivo», que era o Congresso, reconhecendo como seu soberano «apenas o pai». Assim, «quando as Cortes de Lisboa se aperceberam de que o príncipe, em vez de servir de instrumento à submissão do Brasil, podia servir de obstáculo, decidiram mandá-lo viajar pela Europa, para completar a educação política que, no entender dos deputados liberais, lhe faltava. (...) O descontentamento no Brasil subiu de nível e políticos hábeis manobraram no sentido de colocar no centro do movimento independentista o próprio príncipe D. Pedro» (Saraiva, 2013, p. 73).

O ano de 1822, o ano da Constituição, tornou-se, evidentemente, um marco na História de Portugal, mas não só; foi também o ano da Independência do Brasil. A 7 de setembro de 1822, acontece a proclamação da Independência brasileira: «o regresso de D. João VI a Lisboa, em 1821, as medidas desastrosas das Cortes portuguesas relativamente ao Brasil, que decretam o seu retrocesso à situação de simples colônia e hostilizam o príncipe D. Pedro, que ficara entre os brasileiros, aliados à onda liberal autonomista que no século XIX invadiu toda a

América Latina, levaram a que o Brasil proclamasse a independência pela boca do príncipe D. Pedro. Portugal viria, em 1825, a reconhecer este ato proclamado nas margens do rio Ipiranga» (Torgal, 1994, p. 203). Este era um momento extraordinário e absolutamente histórico, que marcou definitivamente o que havia sido o Reino Unido de Portugal e do Brasil. Na verdade, «de finais do século XVII a 1822, o Brasil constituiu a essência do Império Português (...) Foi o Brasil que, em grande parte, levou à separação da Espanha, em 1640. Foi o Brasil que deu a Portugal os meios de se conservar independente depois (...) Foi o Brasil que trouxe uma nova época de prosperidade durante o século XVIII e que fez Portugal respeitado uma vez mais entre as nações civilizadas da Europa» (Marques, 1995, p. 402).

A 23 de setembro de 1822, dá-se a «promulgação da Constituição Portuguesa, que se afasta frontalmente do regime absoluto, ao instituir um sistema de poderes tripartido (poder executivo: rei e ministros; poder legislativo: cortes; poder judicial: tribunais), ao prever ainda a liberdade individual e a livre expressão de pensamento, a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, a supremacia das cortes legislativas e a defesa da monarquia, com óbvia redução dos poderes do rei» (Torgal, 1994, p. 203-04). Como explica J. Hermano Saraiva: «A ideia básica do primeiro diploma constitucional português é a de que a soberania reside nas Cortes, como mandatárias da nação» (Saraiva, 2013, p. 76); ou seja, *o rei reina, mas não governa*, porque o governo pertence ao Congresso. A Constituição de 1822 sofria, ainda assim, de algumas (graves) dificuldades: «a resistência dos detentores de privilégios», «a profunda decepção dos comerciantes interessados na restauração do comércio com o Brasil», as «condições externas hostis aos processos liberais na Península Ibérica», mas, sobretudo, a falta de «um dos patriarcas do vintismo (...) Fernandes Tomás, que morrera em novembro, exausto de trabalho e numa situação de total miséria. A sua morte emocionou Lisboa: o fundador do Sinédrio tinha sido o verdadeiro condutor da revolução e nenhum dos outros palavrosos políticos (...) tinha as suas extraordinárias qualidades» (Saraiva, 2013, p. 77). Além disso, «as Cortes» tiveram, desde logo, dois grandes obstáculos: por um lado, «a rainha recusava-se a jurar a Constituição» e, por outro, o «problema da independência do Brasil» (Saraiva, 2013, p. 77).

No final de 1822, as situações portuguesas e brasileira começam a ficar mais claras quanto à sua orientação política e base de soberania. A 1 de outubro, há o «juramento oficial da Constituição por D. João VI» (Torgal, 1994, p. 204). Mas a rainha, «D. Carlota Joaquina, que desde cedo assume, muito claramente a sua oposição à revolução de 1820, recusa-se a jurar a Constituição, dedicando-se a conspirar com o núcleo importante de Absolutistas no sentido de

planejar a contrarrevolução» (Torgal, 1994, p. 204). No mesmo mês, dia 12 de outubro, D. Pedro, I do Brasil e IV de Portugal, é aclamado imperador no Rio de Janeiro. Se em terras de Vera Cruz a situação parecia de prosperidade, em Portugal o espírito era o oposto: «A independência do Brasil (a 7 de setembro de 1822) infligiu um golpe mortal nas Cortes e concedeu aos Liberais grande impopularidade. Muita gente se dava agora conta de que um dos principais objetivos da Revolução, o de trazer de novo o Brasil à condição de colônia, falhara, disso culpando as Cortes. (...) O Partido Liberal, no poder, depressa se viu isolado e falho de apoio» (Marques, 1995, p. 448).

Nascido desta conjuntura, o ano de 1823 é um prenúncio das revoltas, e reviravoltas, que se seguiram em Portugal nos anos seguintes. Logo em fevereiro deu-se a «Rebelião contrarrevolucionária liderada pelo general Manuel da Silveira, conde de Amarante (...) [que] é derrotado, os seus bens são confiscados, sendo obrigado a refugiar-se em Espanha. Esta sua ação foi um sinal evidente dos ventos de mudança que se avizinhavam» (Torgal, 1994, p. 204). A 27 de maio acontece uma «sublevação de D. Miguel, denominada Vila-Francada. Foi sobretudo uma demonstração militar de forças políticas absolutistas contrárias ao liberalismo» (Torgal, 1994, p. 204), sendo que o infante D. Miguel obedecia a um plano conspirador, cuja cabecilha era a sua mãe, «a rainha, D. Carlota Joaquina, para destronar o Rei, de quem se dizia que era coagido pelo governo liberal. Na sequência do golpe contrarrevolucionário é abolida a vigência da Constituição de 1822, o rei nomeia outro executivo, atribuindo a D. Miguel o comando do exército, restitui à rainha as prerrogativas que lhe haviam sido tiradas e manda soltar os presos por motivos políticos. O Partido Absolutista obtém assim a sua primeira vitória significativa depois dos acontecimentos de 1820» (Torgal, 1994, p. 204), ainda que nada tivesse conseguido quanto ao governo do reino, que permanecia nas mãos do Rei D. João VI. Novamente, a 26 de outubro, realiza-se um «projeto de conjuração, envolvendo D. Miguel e D. Carlota Joaquina, para o afastamento do Rei D. João VI, que deveria ser preso em Vila Viçosa, e substituído no trono por D. Miguel. A polícia acabou por frustrar esta tentativa de golpe de Estado, capturando alguns dos seus implicados» (Torgal, 1994, p. 205). Durante algum tempo, devido a este conjunto de golpes e tentativas de usurpação do poder, a vigência da Constituição foi suspensa e o Rei D. João voltou a governar em regime absoluto, «declarando em vigor as leis tradicionais» (Torgal, 1994, 205), acreditando que esta era a única forma de conseguir o poder necessário para travar as investidas de D. Miguel, que queria obstinadamente conseguir o trono português, nem que para isso tivesse de trair e depor seu pai.

O ano de 1824 estreia um novo golpe miguelista, com o «assassinato, em Salvaterra, do Marquês de Loulé, confidente e conselheiro de D. João VI e do início da perseguição dos seus ministros mais próximos» (Torgal, 1994, p. 205). Em abril de 1824, novo golpe absolutista, a Abrilada, «premeditado pelos opositores de D. João VI e liderado pelo infante D. Miguel (...) As forças revoltosas acabam por prender os conselheiros de D. João e sequestrá-lo no Palácio da Bemposta. A intervenção do corpo diplomático estrangeiro no sentido de libertar o rei permitiu que este se refugiasse num navio inglês, estrategicamente colocado no Tejo, onde irá determinar o exílio de D. Miguel e intimar a rainha, D. Carlota Joaquina, a sair de Portugal» (Torgal, 1994, p. 205). O infante é finalmente exilado em Viena, aonde chega em maio, depois da derrota da Abrilada. Depois de exiliar o filho e tentar neutralizar o poder político da esposa, D. João VI, novamente detentor do poder absoluto, firma, a 15 de novembro de 1825, o documento que «reconhece a independência do Brasil e assina com o novo Estado um Tratado de Paz e Aliança. Este acordo permite a permanência de mercadores nacionais no Brasil e a continuidade da corrente de emigração lusa rumo à ex-colônia de Portugal», agradando tanto aos brasileiros reconhecidos independentes, quanto aos comerciantes portugueses.

Durante este ano, o Rei D. João VI, certamente temendo pela sua vida e pelos destinos do governo português, já que estava rodeado de pessoas que queriam usurpar-lhe o poder (ora para o tornar ainda mais absoluto, ora para o tornar mais liberal), consciente do problema de sucessão que iria surgir, após a sua morte, porque o herdeiro legítimo do reino de Portugal, D. Pedro, era Imperador do Brasil, e conhecendo os desvios de caráter da esposa e do seu problemático filho segundo, D. Miguel, resolveu preparar uma regência para governar Portugal enquanto o legítimo Príncipe Herdeiro decidia o que fazer quanto ao trono português. Poderíamos até pensar que o Rei pressentiu o que ia acontecer, já que, alguns meses depois, em março de 1826, vem a falecer, com 58 anos, no Palácio da Bemposta, após um almoço no Mosteiro dos Jerónimos onde havia sido envenenado. Tendo começado com os maus sintomas dia 4, a 6 de março de 1826, «D. João VI nomeia um conselho de regência, sendo a regente a infanta D. Isabel Maria. O decreto assinado pelo rei clarifica a questão da regência no sentido de procurar evitar uma eventual subida ao poder de D. Carlota Joaquina» (Torgal, 1994, p. 206).

O falecimento do rei D. João ocorre a 10 de março de 1826, e com ele o início da regência da infanta sua filha, Isabel Maria, «que coincide com um período de indefinição e instabilidade política, que culmina com a outorga da Carta Constitucional enviada por D. Pedro». Este outorga a Carta Constitucional, ainda no Brasil, a 29 de abril de 1826, sendo que esta

«seguia de perto o modelo brasileiro, influenciado, por sua vez, pelo modelo francês» (Torgal, 1994, p. 206), designando como herdeira ao trono português a sua filha, D. Maria da Glória, que deveria casar com o seu tio, infante D. Miguel, que seria regente até à maioridade da Rainha. Sabemos que tal não se vem a verificar, e que os próximos anos da História de Portugal, com a *Guerra dos Irmãos* e a luta entre Liberalismo e Absolutismo, são tão ou mais complexos do que estes que aqui relatámos. Contudo, e focando-nos com rigor nas balizas cronológicas do nosso objeto de estudo, o contexto histórico revolucionário, e contrarrevolucionário, português, entre os anos de 1807 e 1824, finda por aqui.

1.1- A arte litográfica em Portugal

A arte litográfica, ou gravura, chega a Portugal no final do séc. XVII, pelas mãos de artistas oriundos da Europa do norte, e estabelece-se como uma nova forma de arte ilustrativa emergente. A difusão desta arte em Portugal foi lenta, e regada de conflitos, porque se defrontou com outras formas artísticas já fortemente implantadas e protegidas pelo grande mecenato, nomeadamente a azulejaria e a talha dourada, a primeira exibida pela nobreza a segunda ostentada pelo clero. Durante a primeira metade do séc. XVIII, as encomendas litográficas eram escassas, pelos motivos anteriormente referidos; todavia, em meados do século, Lisboa é abalada por um terramoto e a política nacional atormentada por uma nova era político-económica. Desta feita, no reinado Josefino, a arte litográfica é impulsionada pelo próprio Estado como uma nova estratégia de propaganda, visto que a escassez de fundos impedia a proliferação de obras blasonadas, mas também a afirmação da burguesia e das movimentações financeiro-comerciais contribuíram para a necessidade crescente de propaganda que pudesse ser facilmente transportada, a que acresce o facto de ser mais barata. Recordem-se os casos dos Távora e da expulsão dos Jesuítas como exemplos da necessidade estatal de fabricar propaganda, perspetivando a mudança da opinião pública. Já durante o reinado Mariano, sob a égide de António de Araújo, ministro de Estado, e discípulo de Pombal, a arte litográfica é fortemente protegida e impulsionada em prol das novas necessidades estatais em afirmação (Jaca, 1970).

Na aurora do séc. XIX, já a arte litográfica se afirmava como meio propagandístico de excelência, pretendida pelos mais variados estratos sociais, políticos e económicos, de modo a propagandear mensagens específicas a um público-alvo pré-definido. O próprio Mattoso

escreve, sobre os artistas gravadores, em relação à partida da Família Real «A imagem que Francisco Bartolozzi construiu deste momento é desprovida de qualquer aparato e sentido de despedida. (...) Nada parece ser excepcional ou dramático nesta cena» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 27). Outros tantos contemporâneos escreveram sobre a partida, quase todos com uma perspectiva muito própria e diferente do seu compatriota.

A primeira invasão napoleónica e a ocupação de Portugal, de 1807 a 1808, define-se por ser um momento de contraditórios entre o acordado e o realizado, entre o dito e o feito, entre o espetável e o visível, entre a proteção de uns e a negligência de outros, pois «A soberania régia foi mantida através da nomeação (...) de um Conselho de Estado, composto de nove personalidades representativas da nobreza, clero e magistratura (...) deveriam constituir as principais linhas de força da acção do Conselho de Regência durante a ocupação napoleónica» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 28).

De outra perspectiva, os franceses «sob o lema da “protecção”» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 28) a Portugal e deixaram-se vaguear em rapinas, roubos e malfeitorias por todo o território nacional, tendo «Junot apenas dado o seu rosto ao Governo. As estruturas administrativas, judiciais e fiscais do estado absoluto não sofreram qualquer alteração» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 28). Todavia, mudaram o rumo da sua política e dissolveram «a Regência, em Fevereiro de 1808, [e] Junot nomeia três secretários franceses» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 28). Tendo a Casa de Bragança sido destituída dos seus títulos e bens, recorde-se que «Dos locais públicos são banidas ou ocultadas as armas do Reino e as insígnias da Casa de Bragança» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 29). Observe-se, que durante este ano, as instituições (Aulas e Oficinas) de arte litográfica portuguesa passaram a estar sob controlo Francês, tendo os seus artistas produzido algumas obras de cariz revolucionário, inspiradas nos ideais franceses, como forma de propagandear a sua ideologia político-ideológico-militar.

«Nos anos de 1807 e 1808, (...) o mesmo povo (...) corporiza o seu desconcerto em manifestações espontâneas de conflitualidade e envolve o seu desejo de retorno à velha ordem numa linguagem de esperança e redenção messiânica. No curto espaço de três anos, entre 1808 e 1811, publicaram-se cerca de 30 obras (...) sobre os fundamentos e actualidade da crença sebastianista» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 32).

Focando no objeto de estudo, lê-se em Mattoso: «A Guerra peninsular foi acompanhada por uma intensa atividade editorial sem paralelo e inédita na história política portuguesa. Calcula-se que tenham sido publicados mais de 2000 panfletos, folhas volantes, caricaturas e

proclamações. A Imprensa Régia de Lisboa assegurou cerca de metade dessas publicações» (Mattoso, 1998, Vol. 5, p. 40).

Após as três invasões napoleónicas, durante as quais já se percebeu que houve uma profícua atividade na arte da gravura artística – litografia – tanto para as instituições nacionais como para o governo francês em Portugal, nota-se, em seguida, uma quebra acentuada na necessidade dessa arte, visto que, terminada a guerra, a necessidade propagandística se esbate e o foco bélico-ideológico esmorece. Este facto leva a que, pelos anos de 1814 e 1815, a troca de cartas entre os artistas gravadores e a Corte no Brasil aumente, nomeadamente para pedir trabalhos, mostrar as obras realizadas, solicitar cargos nas diversas Aulas de Desenho ou Gravura, e quase constantemente requerer dividendos, mais ou menos justos, consoante os diversos casos apresentados.

Desde a queda definitiva de Napoleão até 1824, a Litografia portuguesa enfrenta desafios diários de sobrevivência, uma vez que os seus mecenas e encomendadores vivem na Corte, do outro lado do Atlântico, e a propaganda em Portugal torna-se prescindível.

1.2- Os artistas gravadores

Os artistas gravadores também são denominados artistas litógrafos, sendo o seu trabalho situado entre as necessidades lúdicas populares e as coações estatais de controlo popular através da propaganda. A remuneração dos artistas depende quantidade e da qualidade das obras que consigam realizar e da sua perfeição. Estes homens, de influência social através do desenho propagandístico, dispõem de acesso às personalidades mais importantes do Reino, uma vez que os retratam ou têm de representar a mensagem que os encomendadores queiram transmitir. Estes homens formam grupos de lealdade entre si e entre as diversas “Aulas”, o que leva a confrontos ideológicos e acérrimas lutas por poder, por cargos ou posições junto da Corte, ou pelo menos de controlo e supremacia sobre os seus pares (Malafaia, 2004).

A história da gravura artística em Portugal remonta ao século XVII, mas é no século XVIII que os artistas se instalam na famosa Casa do Arco do Cego, uma oficina particular onde se iniciavam muitos dos maiores e neófitos artistas litógrafos. A Casa do Arco do Cego irá permanecer até aos inícios do séc. XIX, e será um centro, quase sacralizado, de aprendizagem da arte litográfica. Todavia, as necessidades de expansão da arte, pelo aumento da procura,

levaram à criação da Impressão Régia - oficina pública, ao serviço do Estado, onde os artistas mais consagrados tinham aulas e trabalhavam na preparação de litografias, auxiliando os seus Mestres (Soares, 1930).

Já no despertar do século XIX, em 1801, foi inaugurada a Aula Régia de Gravura, propiciada e propiciadora do aumento das encomendas régias e públicas, com fins, sobretudo, propagandísticos. A Aula Régia de Gravura viu as suas encomendas avolumarem-se no decorrer da guerra peninsular, durante a qual era necessária uma campanha mobilizadora das forças portuguesas contra as francesas, bem como da luta contra os novos ideais franceses, que se difundiam já no Reino. Assim, um novo ciclo surgiu, visto que as encomendas propiciaram o aumento do número dos Mestres e seus Discípulos, e a quantidade de trabalho realizado auferiu à arte cada vez mais encomendas e, por seu turno, mais dividendos (Soares, 1971).

Alguns dos principais encomendadores ou mecenas da arte de gravura em Portugal, ou de determinados mestres e discípulos, eram António de Araújo Azevedo, Conde da Barca; D. Rodrigo de Sousa Coutinho; a Família Real; a Regência; Nobreza; Clero; Universidades; Organizações secretas – Maçonaria; Governos Franceses em Portugal; Burguesia (Companhias Comerciais), entre outros particulares. Podemos verificar, a seguir, alguns dos principais artistas litógrafos portugueses, que apresentámos aos discentes, e com os quais iremos contactar nas cartas do ADB¹ e nas litografias estudadas.

Joaquim Carneiro da Silva (Rodrigues, p. 160) (1727-1818) estudou no Rio de Janeiro, em Roma e em Florença, dirigiu a Aula de Gravura de 1768 a 1801, e a Aula de Desenho do Colégio dos Nobres até 1818, e teve por principais discípulos Gregório Francisco de Queirós e Manuel da Silva Godinho (Soares, 1971, p. 575).

Gregório Francisco de Queirós (Rodrigues, 2004, p. 160) (1768-1845) frequentou a Aula Régia de Gravura e a Aula de Desenho e Gravura (1781-1815), também estudou em Londres com o mestre Francisco Bartolozzi. Teve por mestres Joaquim Carneiro da Silva, Jerónimo de Barros Ferreira e Francisco Bartolozzi. Em 1815, foi nomeado Mestre de Desenho e Gravura e ainda participa na Academia Real de Belas Artes, em 1836; foi grande amigo e colaborador de Domingos Sequeira (Soares, 1971, p. 439).

Francisco Bartolozzi (Rodrigues, 2004, p. 162) (1726-1815) é um Mestre italiano, contratado em Londres, pelo Conde da Barca, em 1802; em Portugal foi Mestre da Aula de Gravura de 1802 a 1815 inserindo o novo processo do “ponteado” (*pointillé*) na arte da gravura

¹ Arquivo Distrital de Braga, estudadas para formular a Ficha de Trabalho 2: Os Artistas Gravadores.

artística (Soares, 1930, p. 11). Teve muitos discípulos, dos quais se destacam Gregório Francisco de Queirós, Francisco Tomás de Almeida e Domingos José da Silva (Soares, 1930, p. 48). Era considerado, pelos seus contemporâneos, o maior artista litógrafo do seu tempo e aquele que mais revolucionou a arte litográfica em Portugal, tanto pela nova técnica do *pointillé* como pela capacidade de dar às obras uma imagem mais politizada ou estatal. A sua obra mais conhecida é o *Embarque da Família Real* (Soares, 1971, p. 101).

Francisco Tomás de Almeida (Soares, 1930, p. 58) (1778-1866) foi o mais próximo discípulo de Francisco Bartolozzi na Aula de Gravura, sendo, em 1837, agregado à Academia Real de Belas Artes. Foi ainda Mestre da Aula do Arsenal do Exército. Contou em alguns dos seus trabalhos com o auxílio de Domingos Sequeira (também colaborador do seu archi-inimigo Gregório Francisco de Queirós) e é considerado um dos mais proeminentes artistas litógrafos do seu tempo (Soares, 1971, p. 60).

Joaquim Manuel da Rocha (Soares, 1971, p. 522) (1727-1787) foi um dos primeiros mestres da Academia do Nu, e, em 1781, mestre da Aula Régia de Desenho. Teve 57 discípulos, dos quais o mais notável foi Domingos Sequeira.

Para que não se falte ao compromisso da fraternidade artística mundial, apresentamos dois artistas estrangeiros que tiveram influência em Portugal e passaram pelas nossas instituições artísticas, nomeadamente Issac Cruickshank (Rodrigues, 2004, p. 168) (1764-1811) litógrafo, especializado em caricatura política, e Rodolf Ackermann (Rodrigues, 2004, p. 169) (1764-1834) litógrafo, escritor e tipógrafo. Ambos fizeram carreira em Londres.

Para a realização desta investigação tornou-se necessário conhecer os autores das obras, visto que, para compreender a obra, é necessário compreender o Homem seu criador. Desta feita, estudou-se e investigou-se uma série de cartas manuscritas, pertencentes ao Arquivo Barca Oliveira, cujo espólio está preservado no Arquivo Distrital de Braga – ADB. Ao todo foram averiguadas dez cartas, sendo nove delas respeitantes aos artistas gravadores. As nove cartas dividem-se por seis escritas em português e três em italiano. As de cariz português pertencem: três ao punho de Francisco Tomás de Almeida, duas a Gregório Francisco de Queirós e uma a António de Araújo Azevedo; reservando-se as italianas entre duas de Francisco Bartolozzi e uma do filho, Gaetano Bartolozzi. As citadas cartas eram trocadas entre os artistas, moradores em Lisboa, e os mecenas, residentes no Brasil, pelo que se denotam muitas situações de mal-entendidos, de parte a parte, que provocam desconfiança e climas de tensão entre os súbditos artistas e os soberanos mecenas.

Objetivando uma resenha conjuntural destas cartas e da sintonia que têm entre si, urge falar, em primeiro lugar, do mestre italiano Bartolozzi, contratado em Londres, em 1801, por um ministro português, António de Araújo Azevedo, Conde da Barca. Ao chegar a Portugal, toma conta da Aula de Gravura – 1802 – até à data da sua morte, em 1815. As cartas são sempre trocadas com o mecenas de Bartolozzi, o Conde da Barca, residente no Brasil desde a partida a Família Real, e desenvolvem-se em torno da data do falecimento do mestre litógrafo, tendo dois propósitos principais: a petição de dividendos à Coroa e a petição de cargos públicos – Mestre – na Aula de Gravura, para a substituição do mestre Bartolozzi.

A história da conjuntura interna das relações entre os artistas e os mecenas define-se no seguinte esquema sintetizado: Bartolozzi teve dois discípulos que lutaram pela sua posição estatutária, Francisco Tomás de Almeida e Gregório Francisco de Queirós. Francisco Tomás de Almeida era o seu predileto, vivendo com ele e sabendo-se que o tratava como um pai, sendo casado com a criada de Bartolozzi, e foi a ele o mestre deixou todos os bens e prometeu a sucessão na Aula de Gravura. Todavia, Tomás de Almeida, apesar de ser bom artista, era muito “demorado e desleixado” dos seus afazeres, sendo também muito ganancioso pelo dinheiro da Coroa, o qual estava sempre a requisitar, exigindo ainda o cargo pretendido. Nota-se mesmo um sentimentalismo exacerbado na sua escrita epistolar. Gregório Francisco de Queirós era homem de um ambiente mais cortês, com uma linguagem muito cuidada nas suas cartas, não pedindo muitos dividendos e pondo-se à mercê da Coroa, no sentido de ocupar a posição pretendida sem nunca a exigir, mas denegando, de certa forma, a imagem de Bartolozzi e Almeida. No meio desta trama surge a morte de Bartolozzi – em 1815 - e as respetivas continuações das petições à Corte, entrando em cena o seu filho, Gaetano, situado em Londres, e que reclama veementemente a herança do pai. No final, o vencedor desta disputa foi Gregório de Queirós, que conseguiu o cargo de Mestre da Aula de Gravura e com ele os dividendos naturais. Talvez esta decisão tenha sido tomada pelo Conde da Barca com o intuito de desviar a Corte de problemas, tanto com Gaetano Bartolozzi como com Francisco de Almeida, vistos como problemáticos.

Em suma, a vida dos artistas litógrafos do início de oitocentos é, simultaneamente, privilegiada, pelo trabalho e contato com as mais altas figuras do reino; e problemática, pela constante contenda com os demais artistas com que privam e competem, visto todos almejavam as mesmas posições sócio laborais e continuarem a viver sem riqueza nem posição nacional.

1.3- A litografia na Historiografia e na sala de aula - uma literacia visual

A observação de aulas no ensino secundário, particularmente no 11º ano, certificou a urgência de analisar profundamente a interpretação de diversas fontes visuais, por parte dos discentes, visto que, neste nível de aprendizagem, a literacia visual de fontes primárias deveria ser superior à observada. Este fato notou-se, visivelmente, quando, numa aula inicial, visualizamos um filme. Sendo certo que a leitura e interpretação visual é uma das competências a que se atribuiu maior relevância na formulação de juízos, torna-se premente educar os alunos para a análise e interpretação de fontes visuais, designadamente imagéticas, para poderem questionar e conhecer o mundo em que vivem.

A eleição do objeto de estudo do PIPS associa-se, num primeiro momento, à aspiração de lidar, com enfoque, sobre a temática imagética acima referida, agregando, num segundo momento, a unidade do plano curricular *Implantação do Liberalismo em Portugal*, a lecionar durante as aulas do estágio prático. Desta forma, a congregação de temáticas encaminhou o PIPS para o estudo das litografias no período entre 1807 e 1824.

O estudo que se pretende desenvolver, no tempo e espaço, que compreende Portugal entre 1807 e 1824, abrange, primeiramente, a lecionação de uma série de conceitos mais ou menos generalistas, como *Absolutismo* versus *Liberalismo*, que, seguidamente, nos permitirão aprofundar novos conceitos e estruturas de pensamento empírico-crítico. Somente após a apreensão destes conceitos, e respetivos conteúdos, é possível iniciar a análise das litografias por forma a perceber as suas orientações propagandísticas e/ou lúdicas. Podemos, pois, com estas fontes, desenvolver conceções sobre as várias formas de organização coletiva da vida em sociedade, bem como compreender as atitudes e os quadros mentais que formam a sociedade da época.

Este projeto também foi sustentado por documentação escrita referente às litografias, procedendo, inicialmente, a um breve levantamento do conhecimento tácito histórico, debatendo e esclarecendo cada ideia com os alunos. Em seguida, recorrendo a fichas de trabalho, os alunos puderam problematizar sobre os conceitos lecionados. A intensa utilização de fontes visuais, tendo em vista a compreensão e a comunicação histórica, é necessária ao desenvolvimento de competências chave para a resolução das fichas de trabalho utilizadas em cada momento do projeto. Pensamos, portanto, que a melhor forma de melhorar a literacia visual dos discentes é trabalhar a temática de uma forma sistemática, de modo a que a compreensão dos conteúdos lecionados se transforme em apreensão de conhecimentos.

Capítulo 2- O estudo

O estudo centrar-se-á na leitura e interpretação de fontes imagéticas, sendo a pergunta de investigação a seguinte:

Qual é a importância da litografia revolucionária e contrarrevolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos?

Este projeto terá uma estrutura sequenciada em cinco momentos de leção, com a discussão de diversas temáticas relacionadas com as litografias, sendo, cada um deles, concluído pela resolução de fichas de trabalho, como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 1: Desenho do PIPS

Momento	Pergunta de investigação	Instrumentos de recolha de dados	Tipo de informação a obter
1	Qual é a importância da litografia contrarrevolucionária e a revolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos.	FT 1: A litografia e a propaganda. (TAls21)	- Identificação de conhecimentos sobre a litografia e técnicas visuais associadas à propaganda; - Identificação de ideias tácitas dos alunos acerca da propaganda revolucionária e contrarrevolucionária de inícios do séc. XIX.
2		FT 2: Os artistas gravadores. (TAls21)	- O grau de leitura e interpretação de cartas (fontes primárias); - Apreensão das relações entre os artistas e os seus mecenas da corte portuguesa; - A compreensão do papel dos artistas na difusão das ideias e suas consequências.
3		FT 3: A litografia ao serviço da História e da administração. (TAls21)	- A compreensão dos quotidianos nas praças militares; - A compreensão das conjunturas de guerra: nível militar / nível popular; - A compreensão dos quadros mentais coletivos que sustentaram a organização entre as populações e as instituições militares.
4		FT 4: Litografias humorísticas e ideológicas. (TAls21)	- Apreensão dos recursos e objetivos da caricatura; - Compreensão dos objetivos da caricatura. - Análise dos efeitos da litografia politiza para formação da opinião pública.
5		FT 5: A litografia alegórica (TAls21)	- Apreensão do conceito de alegoria; - Compreensão dos objetivos da alegoria histórico-propagandística.
6		FT 6: A litografia revolucionária (TAls21)	- Compreensão de litografias revolucionárias de natureza política com a finalidade de propagação de outros pontos de vista; - Formulação de juízos finais sobre a compreensão global das litografias e seus propósitos.

A sequência programática apresentada estruturou-se de acordo com a relevância letiva de cada uma das temáticas, por forma a conseguir uma boa comunicação com os discentes, através de uma linha conceptual que lhes fosse propícia ao desenvolvimento faseado, sustentado, e, tendentemente, consolidado, das diversas tipologias de litografias, bem como a influência de conjunto desta arte.

2.1 Caracterização da escola

A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) e o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio resultam da agregação, em abril de 2013, da Escola Secundária de Alberto Sampaio com o extinto Agrupamento de Escolas de Nogueira, constituído em 2001. É composto por treze unidades: três jardim-de-infância, três escolas do 1º ciclo, cinco escolas do 1º ciclo, com jardim-de-infância, uma escola básica com 2º e 3º Ciclos e uma escola com 3º Ciclo e Ensino Secundário. A Escola Secundária Alberto Sampaio permanece como um polo atrativo, albergando mais de 1600 alunos, tendo obtido bons resultados na Avaliação Externa. A ESAS dispõe de uma Equipa de Avaliação Interna (EAI) sendo uma estrutura de supervisão pedagógica e organizacional, destinada a implementar um sistema de avaliação do Agrupamento, que assente numa reflexão sobre as práticas desenvolvidas e numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos, e que faculte informação de suporte aos diferentes órgãos e estruturas. O regulamento interno da ESAS assinala o caráter organizacional da instituição, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, que procura dar resposta à implementação de um projeto pedagógico comum, favorecendo um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória. Esta escola, em consonância com os princípios organizativos e os objetivos da Educação Secundária, definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, propõe-se proporcionar condições equitativas para a formação integral dos jovens.

A formação dos jovens educandos é conquistada através da criação de condições para o desenvolvimento harmonioso das diferentes dimensões do ser humano (éticas, políticas, físicas, cognitivas, afetivas, sociais e cidadania). O conceito de comunidade educativa agrupada e coesa só é possível pela concretização dos princípios anteriormente enunciados, pelo que é fundamental a intervenção e interação de um número alargado de agentes educativos (alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação).

A ESAS constitui-se como uma instituição/comunidade integrada e aberta ao meio local e, quiçá, nacional, através da ação de diversas associações, organizações económicas, culturais e científicas. A escola é aberta à inovação constante e profícua, por forma da realização de processos educativos e formativos pretendendo o desenvolvimento e motivação dos alunos para o espírito crítico, a autonomia e a capacidade interventiva. Desta forma, a escola pretende ser um espaço promotor do sentido de responsabilidade, de formação da sociabilidade do homem,

um espaço aberto à realidade envolvente, fonte incentivadora de troca de experiências e de realizações, e um espaço singular no convívio entre todos os membros componentes da instituição de ensino. Quando se observa o plano de atividades da ESAS somos confrontados com uma intensa atividade de produção cultural e interação social, características de uma antiga e já singular cultura escolar. O respeito e manutenção de diversas tipologias de mobiliário antigo integrado no espaço escolar, bem como a conservação de bibliografia, materiais de laboratório e artefactos histórico-científicos, preservam uma mentalidade cultural que se quer orgulhosamente liberal. Atualmente sobressaem, no plano de atividades, produções culturais profundamente envolventes de toda a comunidade escolar, destacando-se o Projeto Crescer Com as Árvores, o Projeto de Educação Para a Saúde e as Oficinas de Teatro, que têm participação em festividades científico-culturais da cidade e região de Braga. Por forma a facultar apoio especializado e permanente aos diversos intervenientes da comunidade escolar estão em funcionamento órgãos como: a Educação Especial, o Gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. No sentido de proporcionar uma construção curricular coerente, integrada, formativa, completa e exigente, foram criados e/ou implementados os Departamentos Curriculares, a Equipa de Coordenação das Atividades de Avaliação Interna, o Centro Novas Oportunidades e os Planos de Formação.

Fisicamente a escola é envolvida por um conjunto de jardins multiculturais que harmonizam a convivência escolar e asseguram uma certa paz em tempos de aulas. O ex-libris da ESAS é a Biblioteca Manuel Monteiro, situada no centro da escola e compondo-se como o coração da erudição e da didática interativas. O homem que dá nome à escola Alberto Sampaio resume a ação educativa em dois pensamentos: “(...) fazer pensar é tudo; e a agitação a única alavanca que pode deslocar esse mundo: pois que agitar quer dizer – instruir, ensinar, convencer e acordar”; e “Nunca se perde tempo com aquilo que amamos!”.

Em suma, o AESAS e a ESAS, caracterizam-se pelo ambiente descontraído, mas cumpridor, entre os seus elementos – docentes, discentes e funcionários – que permite uma saudável vivência escolar. Os alunos gostam de estar na escola, por várias ordens de razão: desde as condições estruturais relacionadas com o estudo, às condições sociais que permitem um ambiente amigável entre os pares, que se completa, proporciona e impulsiona o vasto leque de atividades curriculares, extracurriculares e lúdicas, mencionados anteriormente. Temos de agradecer especialmente ao Professor João Andrade, Diretor da AESAS, que nos concedeu uma entrevista, que pode ser lida na íntegra, constando no final dos Anexos.

2.2- Caracterização da turma

A realização do estágio profissional, na Escola Alberto Sampaio, para a leção da disciplina de História A contou com a seleção da turma do 11º ano do Curso de Línguas e Humanidades. Esta turma compõe-se de 21 discentes, 10 do género masculino e 11 do género feminino, sendo a idade média cerca dos 16 anos. A totalidade dos alunos é caucasiana, de nacionalidade Portuguesa, sendo os seus pais também igualmente portugueses.

Cerca de metade dos alunos usufruem de computador pessoal com acesso à internet. Todavia, devido a diversos fatores, 8 alunos auferem de Apoio Social Educativo, que lhes permite uma equiparação ao restante dos seus colegas, visto que o número de encarregados de educação/pais desempregados é elevado. A taxa de retenções é nula, uma vez que todos os alunos transitaram de ano letivo. De igual forma observa-se nula a taxa de discentes com Necessidades Educativas Especiais. No decorrer das observações das aulas presenciou-se algum alvoroço juvenil, fruto da idade, e uma constante desconcentração. A grande maioria dos discentes, apesar do pontual rebuliço, são simpáticos e bem-educados, uma vez que sabem considerar e redimir-se das suas falhas. A docente de História, que orientou o nosso estágio nesta turma, demonstrou uma admirável e agradável interação com os alunos, envolvendo-os no seu discurso muito comunicativo e acessível, já que necessitam de uma grande variedade de estímulos. A turma coexiste como um grupo coeso fomentador de uma solidariedade constante e pródiga, garantindo um salutar relacionamento entre os seus elementos. Globalmente, a saúde física dos alunos não oferece preocupações. Todavia, a nível da saúde mental é prudente e profícuo ressaltar que vários elementos da turma mantêm acompanhamento psicológico clínico e/ou demonstram necessidade de um acompanhamento mais próximo.

Concluindo, a observação das aulas práticas facultou a compreensão geral do estado da literacia visual histórico dos discentes, permitindo elaborar as Fichas de Trabalho que permitiriam efetuar o presente estudo sobre as litografias revolucionárias e contrarrevolucionárias. A convivência com os professores estagiários provou-se ser produtiva e amistosa, o que permitiu uma melhor interação com os discentes no momento de lecionar os conteúdos programáticos e as propostas de investigação próprias dos estagiários. No caso particular, após terem sido lecionadas as primeiras aulas, foi apresentada e explicada a presente investigação e os moldes em que se iria desenvolver, recebendo de imediato o apoio entusiasmado dos alunos.

2.3- Caracterização do contexto curricular

A presente proposta do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada visou a concretização de dois objetivos através da lecionação de aulas, em 12 blocos de 90 minutos: ensino dos programas ministeriais de História e a subsequente produção de um PIPS.

Os conteúdos regulamentados, para a realização deste estágio profissional, pertencem ao módulo 5, *O Liberalismo – Ideologia, Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX*, centrando-se no processo de afirmação do liberalismo, entre os séculos XVIII e XIX, no qual está inserida a Unidade Temática 4 - *Implantação do Liberalismo em Portugal*, proposta para lecionação. A execução deste programa terá fundamento e evidência através da utilização de diversos recursos/fontes históricas e historiográficas que permitam atestar: os processos de transformação revolucionária das sociedades de Antigo Regime; a construção de uma nova ordem política e social na viragem do século XVIII para o século XIX; o relevo das revoluções liberais enquanto elemento fulcral para a vida política contemporânea nacional; o momento liberal em Portugal, desde 1820; o espaço ideológico constitucional; a importância do liberalismo na formulação de uma nova ordem política reconstrutora da identidade nacional em 1834; e, por fim, a compreensão das interações entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e/ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com os dois modelos de liberalismo político oitocentista português: a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826.

Desta forma, iremos versar sobre os seguintes elementos do programa curricular: *A implantação do liberalismo em Portugal: Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820)* e *A revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)*, centrando o estudo na análise da Constituição de 1822 e Carta Constitucional de 1826.

O propósito que o docente-estagiário visa nos seus discentes para a compreensão dos conteúdos dirigidos ao rompimento da ordem estabelecida, até 1820, e a construção de um ideário de teor constitucional, até 1834, terá os seguintes fins: compreensão da manutenção das estruturas arcaicas até ao período das invasões napoleónicas; identificação dos fatores nacionais que permitiam uma consolidação monárquica absoluta numa Europa em convulsão; análise da questão Franco-lusa, tendo em vista o jogo duplo de Portugal entre a França e a Inglaterra; identificação da escolha da Inglaterra como aliada e parceira política; análise da passagem da Corte/Capital portuguesa para o Brasil; relacionar a mudança das dinâmicas político-financeiras da metrópole para a colónia; análise da elevação do Brasil a Reino, o recrudescimento da ânsia

independentista; observação do percurso Francês durante as três invasões; análise dos confrontos Franco-lusos e do apoio dos ingleses; identificação das motivações Inglesas no território nacional; valorização do regresso do Rei e da consagração da Constituição; identificação dos motivos e dos efeitos da rutura do Brasil com Portugal; identificação do processo revolucionário como momento de rutura; identificação das alterações comportamentais e mentais deste período; compreensão das repercussões político-sociais da promulgação da constituição; análise da interação de fatores que convergiram no processo revolucionário português; compreensão do fenómeno revolucionário liberal como afirmação da igualdade de direitos e da supremacia do princípio da soberania nacional; relacionar a desarticulação do sistema colonial luso-brasileiro e a questão financeira com a dinâmica de transformação político-social em Portugal; e, por fim, a valorização da consciencialização da universalidade dos direitos humanos, da exigência de participação cívica dos cidadãos da política por forma a legitimar a liberdade dos indivíduos e dos povos.

Este estudo foi implementado numa sequência didática representada no quadro seguinte:

Quadro 2- Esquema sintético da implementação do PIPS em sala de aula.

Aula	Conteúdos/ Estratégias materiais
1ª e 2ª Aulas	O reinado de D Maria I. A viradeira: continuidades e transformações. Antecedentes e conjuntura (1807-1820). As invasões francesas.
3ª Aula	Aula sobre o conceito de litografia (associada à propaganda). Observação de diversas litografias. Leitura e interpretação de textos complementares. FT 1: A Litografia e a Propaganda.
4ª Aula	A dominação inglesa em Portugal. Corte ausente, ingleses presentes. A rebelião em marcha.
5ª Aula	Exploração de excertos de correspondência coeva (cartas...) entre os artistas gravadores e os circuitos de poder. Modelos de retratos litográficos. FT 2: Os Artistas Gravadores.
6ª Aula	A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834). A constituição de 1822
7ª Aula	Análise de litografias de âmbito militar e administrativo. Observação de litografias militares. FT 3: A Litografia ao Serviço da História e da Administração.
8ª Aula	Exposição de diferentes litografias caricaturistas e politizadas. Análise comparativa das litografias e seus propósitos. FT 4: Litografias Humorísticas e Ideológicas.
9ª Aula	A desagregação do império Atlântico: a independência do Brasil. A Carta Constitucional e a tentativa de apaziguamento político-social. A guerra Civil.
10ª Aula	Ensino do conceito de alegoria. A alegoria histórica e a propaganda associada. Análise de litografias alegóricas. FT 5: A Litografia Alegórica.
11ª Aula	Lecionação da representatividade imagética de napoleão. Explicação dos ideais revolucionários franceses aplicados à realidade nacional. Efeitos das invasões napoleónicas no espaço geopolítico português e europeu. FT6: A Litografia Revolucionária.

As litografias intervencionadas com os discentes para estudo, orientação e análise sem sala de aula, foram retiradas de duas fontes documentais: a primeira do artigo de Abel Rodrigues “*A coleção de Gravuras do Arquivo Distrital de Braga: estudo e catálogo*” (Rodrigues, 2004, pág.61-171), e a segunda do *site* documental historiográfico *Gallica*, integrado na estrutura WEB da Biblioteca Nacional de França. O artigo de Rodrigues consubstancia o estudo das diversas obras litográficas pertencentes ao espólio do ADB, e, como tal, explica cada uma das obras pela visão que tem da investigação que realizou, visto que concretiza temáticas litográficas a que associa e integra as diversas obras. O recurso ao *site Gallica* foi a solução para encontrar litografias revolucionárias, o que, tendo em conta o tempo do estudo, teriam de ser do período napoleónico, assim as mesmas litografias revolucionárias (napoleónicas) só poderiam preservar-se na Biblioteca Nacional de França. Além das litografias propriamente ditas, foram tidas em conta obras de referência sobre a arte litográfica em Portugal, principalmente as escritas pelo historiador e investigador português Ernesto Soares, no século transato.

2.4 A implementação do estudo: passos, instrumentos e metodologia de análise

A investigação desenvolveu-se nas aulas de História A, com alunos do 11º ano, sendo a sua principal finalidade dar a conhecer a arte gráfica dos litógrafos. Todavia, a investigação pretende perceber a evolução da literacia visual litográfica através da análise da compreensão/interesse dos alunos e como esta evolui quando defrontada com novos conhecimentos, principalmente de outra natureza imagética. Assim, a evolução do conhecimento dos alunos, relativamente ao tema das litografias, deverá ser avaliada passo a passo, de modo a desenvolver uma literacia visual mais consciente, racional e proficiente.

Para proceder à recolha de dados que permitam uma averiguação sólida e consistente dos conhecimentos foram realizadas, pelos alunos, fichas de trabalho no final de cada momento da investigação. Desta forma, pretende-se observar os conhecimentos adquiridos, analisar a interpretação de fontes visuais imagéticas coevas e, por fim, verificar a compreensão das dinâmicas sociais quotidianas no decurso de um mês de estágio, ou 12 aulas. A aula temática tem como principal propósito dar a conhecer a arte litográfica aos alunos. Esta aula é direccionada para alunos do secundário, nomeadamente do 11º ano. A escola e, portanto, a educação, deve realizar-se de forma integrada e colaborativa entre as várias ciências. Desta feita, nenhuma ciência se vê em melhor posição de arrolar/juntar os conhecimentos de outras

ciências ou artes como a História. Assim sendo, por forma a unificar os conhecimentos científicos com a sensibilidade artística, decidiu-se oferecer aos alunos a experiência de conhecerem esta arte ilustrativa que, apesar de antiga, se avizinha nova para os seus conhecimentos.

Num primeiro momento, após explicar um pouco do que se sucederia na aula, foi de suma importância, para os alunos, visualizarem um trecho (23.50m a 26.20m) do filme *Sombras de Goya*, de Miloš Forman², que reproduzia a produção de uma litografia pelas mãos de um artista da época. De seguida foram exploradas, escrutinadas e analisadas uma grande série de litografias/gravuras com o objetivo de compreensão global das mesmas pelos alunos. A leção, pelo docente, da explicação e estudo biográfico, pessoal e profissional, de alguns artistas gravadores portugueses, pertencentes às diversas Aulas, entre os finais do séc. XVIII e os inícios do século XIX, foi significativa para a melhoria da compreensão dos discentes das obras em estudo. Esta explicação tem por base os conteúdos tratados nos subtítulos. Para auxiliar a leção deste tema, e objetivando uma melhor compreensão dos discentes, foi elaborado um PowerPoint sobre o tema.

Em suma, a metodologia de leção deste tipo de fonte visual será realizada segundo estes parâmetros: primeiro, a visualização de um PowerPoint, no sentido de aclarar conhecimentos sobre a temática específica lecionada (ex: A litografia e a propaganda); em segundo, o estudo, análise e discussão de inúmeras litografias presentes no mesmo PowerPoint; por último, a resolução de uma FT (Ficha de Trabalho) sobre a temática lecionada, aduzindo a algumas das obras apresentadas no PowerPoint.

Quadro 3 - Valores quantitativos da execução das Fichas de Trabalho

Fichas de Trabalho	FT1	FT2	FT3	FT4	FT5	FT6	Total
Nº PERGUNTAS	15	10	12	12	7	10	66 PERGUNTAS
Nº RESPOSTAS	315	210	252	252	147	210	1386 RESPOSTAS

O quadro 3 representa o número de FT - 6 - (momentos/instrumentos de investigação); a quantidade de perguntas efetuadas em cada uma das FT, num total de 66 questões; para cada FT está representada o número de respostas que se espera analisar (21alunos X nº perguntas); e, finalmente, o espetro total de respostas saídas dos 6 momentos de investigação, compostos

² https://www.youtube.com/watch?v=wN3fjX8_7eU (*Sombras de Goya*, Miloš Forman)

de 66 perguntas, resultantes num leque de 1386 intervenções. Este esquema é importante vista a organização necessária para proceder aos momentos de análise dos resultados obtidos.

A metodologia de análise utilizada passou por transformar as respostas dos discentes em fórmulas, quadros e gráficos, que permitissem uma visão de conjunto de cada questão, ficha de trabalho e resultados finais. Esta visão de conjunto é necessária para consubstanciar ideias, reflexões, juízos e conclusões acerca dos resultados obtidos, da evolução de cada aluno, do produto de cada FT e, globalmente, da evolução do conjunto da turma, no que respeita à literacia visual histórico-litográfica.

A necessidade da criação de fórmulas obrigou à transposição das respostas dos discentes para quadros em formato Word, onde poderia obter melhores perspetivas dos resultados, relacionar/comparar melhor respostas e inseri-las no presente relatório de estágio (v. Anexos 3). A base de todo o processo de investigação são as categorias do quadro 4, que se observaram primeiramente na FT1 e se mantiveram como esqueleto no processo de análise das respostas. Assim, cada resposta corresponde a uma categoria. É esta categoria que irá ditar o progresso evolutivo dos diferentes modelos em estudo (Discentes, Questão, FT). Prevendo-se um progresso evolutivo da literacia visual histórico-litográfica, as categorias definidas já indicam diferenças ao nível da compreensão contextualizada e explicativa das respostas às questões das FT.

Quadro 4 - Categorias e descritores das Fichas de Trabalho.

Categoria		Descritores	Sigla
1	Sem resposta	Alunos que não responderam à questão.	S
2	Errada	Resposta com erros históricos ou que fogem à questão.	E
3	Vaga, incompleta	Tentativa de resposta de forma parcial, sem desenvolvimento, explicação, ou deficitária literacia visual.	V
4	Função Informativa Geral	Resposta elaborada que denota um défice de explicação ou compreensão do aluno que responde de forma muito aberta, ou evidencia dificuldades de compreensão histórica.	FIG
5	Juízos de Valor	Resposta em que o aluno apresenta ideias tácitas de natureza moral/ ética / valorativa em relação a determinada personagem ou acontecimento ou apresenta o seu próprio entendimento do assunto.	JV
6	Intenção de Propaganda	Resposta onde o aluno explica a litografia fundamentado a sua função com a intenção propagandística da mesma.	IP
7	Técnicas, processos	Resposta que tem por finalidade a explicação das técnicas e / ou processos de criação de uma litografia.	T
8	Domínio dos Conhecimentos	Resposta elaborada e explicativa, que demonstra um domínio dos conhecimentos adquiridos, com boa capacidade de análise das litografias apresentada que conseguem explicar e compreender de forma integrada e assimilativa a história e a litografia.	DC

Capítulo 3- As implicações do estudo da litografia revolucionária e contrarrevolucionária na construção do conhecimento histórico dos alunos

A presente pesquisa sobre a litografia revolucionária e contrarrevolucionária na construção do conhecimento histórico dos alunos tem por mote de investigação a pergunta:

Qual é a importância da litografia revolucionária e contrarrevolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos?

A investigação operou-se a partir do estudo, leitura e interpretação de fontes visuais imagéticas (nomeadamente litografias), e posterior realização de várias Fichas de Trabalho (FT) sobre algumas das litografias exploradas. Recorde-se o Quadro 1 (v. Cap. 2) onde estão explanados os diferentes passos do estudo a ordem pela qual se realizaram as FTs, bem como o raciocínio por trás dessa organização investigativa.

No processo de investigação que se irá seguir, existem várias siglas que auxiliam, tanto o investigador como o leitor, na leitura gráfica e textual da pesquisa decorrente. Em primeiro lugar é necessária a explicação dessas siglas, obrigatórias na redação escrita do presente relatório. Desta forma, serão registadas as siglas das categorias apresentadas no quadro 4, para que seja mais fácil ao leitor observar um texto corrido e analisar do particular para o conjunto através das siglas demarcadas. A cada sigla de categoria, seguir-se-á a sigla (T21/...) corresponde à totalidade dos inquiridos- turma/ número de respostas obtidas. A cada citação, dos discentes, colocada no texto como forma de exemplificar a análise realizada será colocada a sigla (FT..., Q...- Al...) que corresponde a (Ficha de Trabalho..., Questão ..., Aluno ...). No caso dos gráficos, a sigla que significa o total de alunos passa ser mais descritiva, ou seja, TAls21 (número de inquiridos). Cada gráfico contém ainda na parte inferior uma legenda das siglas das categorias utilizadas, oferecendo assim ao leitor um apoio constante à leitura.

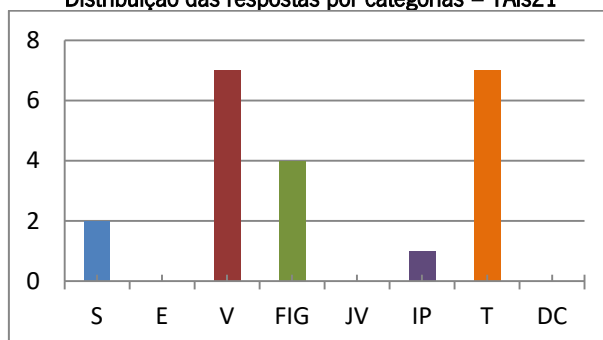
Por via de serem muitas perguntas, gráficos, e litografias em estudo, é útil elucidar sobre o modo como está esquematizado o processo de investigação à frente redigido; é um esquema padronizado utilizado em todas as questões no sentido de organizar o pensamento do leitor. A questão inicia-se sempre com: “A Q... pedia:” seguindo-se o seu enunciado em itálico. De seguida, se existir, aparecerá a litografia (fonte visual) com a respetiva legenda. Surge a frase: “A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:” a que se segue o gráfico (título, gráfico, legenda). Após o gráfico surge um texto a analisar as respostas dos alunos. No final da análise de cada FT é apresentada uma tabela geral a que se segue uma análise contextualizada dos resultados da mesma.

3.1- Análise da Ficha de Trabalho 1- A Litografia e a Propaganda

Num 1º momento, os alunos foram convidados a resolver a Ficha de Trabalho 1 (FT1) (v. Anexo 2), *A Litografia e a Propaganda* que era composta por quinze questões (Q). A FT1 tem por motes: dar a conhecer a arte litográfica e relacionar esta arte com as necessidades propagandísticas do contexto histórico em que se inserem. Foi escolhida para ser o primeiro tema abordado uma vez que a litografia teve um grande incremento por via da necessidade propagandística e por isso está intrinsecamente ligada a este meio de comunicação e influência popular. Se não fosse facultada esta base inicial, que se constitui como pedra angular da litografia portuguesa, os alunos dificilmente compreenderiam a função da arte litográfica no contexto de inícios de séc. XIX e a sua influência nos meios em que circulava, o mesmo é dizer que se compreendessem a obra não teriam conhecimentos para a analisar e como tal formular respostas adequadas.

A Q1a pedia: “*Explica o que entendes por litografia*”. A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 1- Explica o que entendes por litografia (FT1/Q1a)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

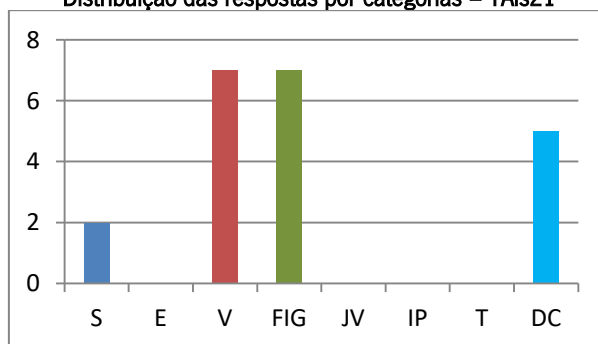
A Q1a resultou num número elevado de respostas V (T21/7) o que nos pode indicar um défice científico sobre a temática em discussão ou poderá ser um indicativo de alunos com algumas dificuldades de escrita mais elaborada: “É um tipo de gravura que envolve a criação de desenhos numa matriz” (FT1/Q1a- A12). Não convém esquecer que são alunos do ensino secundário aos quais é pedido já um domínio de expressão elevada. Com mesma percentagem ficou a categoria T (T/7): “A litografia é um processo que consiste em fazer retratos. As

litografias eram feitas com ácido a ferver, com tintas e água. A litografia consiste também na parte final do trabalho, dos retratos” (FT1, Q1a- AI17), visto que a pergunta focalizava sobremaneira uma explicação sobre a técnica e processos de criação de uma litografia. É importante ressaltar que a categoria **T** apenas irá aparecer nesta pergunta, uma vez que é a única a pedir especificamente uma explicação desta natureza científica. A categoria **FIG** (T21/4) apresentou-se com um número diminuto de respostas: “A litografia pode ser entendida por todo o processo que é feito até acabar, ou mesmo pela arte. A litografia era a arte de desenhar em pedra bem polida ou em chapa, com vários processos.” (FT1, Q1a- AI13). Por último, a **IP** (T21/1) obteve uma efêmera participação: “Era um método de propaganda e difusão de ideias em massa, onde se pintava numa pedra ou numa chapa, repleta de ideias a difundir e se passava com tinta para papel.” (FT1, Q1a- AI21).

É importante observar que estes são os resultados à primeira pergunta, pelo que os discentes ainda não se sentiram à vontade para escrever muito e ainda estão a tentar perceber o propósito da FT, o que também pode explicar o elevado número de respostas **V**, assim como o número de respostas **T** sobressaem pela natureza específica e única da questão.

A **Q1b** pedia: “*Explica o que entendes por Propaganda*”. A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 2- Explica o que entendes por Propaganda (FT1/Q1b)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

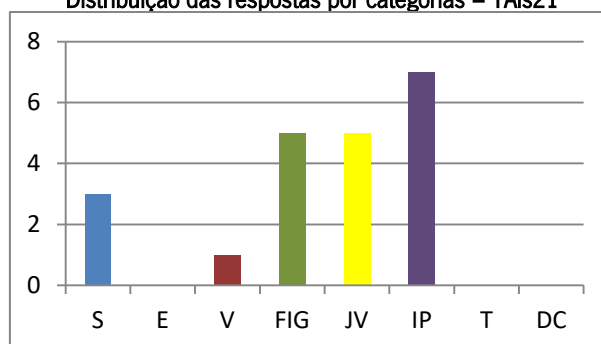
Esta questão manteve o mesmo número de respostas **V** (T21/7) que a Q1a, o que nos permite observar uma permanência do modelo de resposta muito incompleta e/ou esbatida, mantendo-se por isso as observações anteriores: “É uma forma de comunicação que tenta

influenciar uma comunidade.” (FT1, Q1b- AI16). A **FIG** (T21/7) conseguiu a mesma percentagem que a categoria anterior: “Meio de espalhar um determinado ideal ou informação com a intenção de denegrir ou glorificar alguma coisa.” (FT1, Q1b- AI4). O **DC** (T21/5) surge nesta questão, e manter-se-á até ao fim como uma das categorias de maior destaque. Observa-se uma transposição dos alunos que, anteriormente, haviam respondido à categoria **T** para esta nova categoria; ou seja, mantendo um alto nível de conhecimentos e empenho nas suas respostas, o que, à partida, já era espectável: “Ato de difusão de ideias através de vários recursos. Hoje em dia a palavra já tem um significado diferente e pejorativo, associado à manipulação de massas e ao controlo de um regime autocrático sobre a sua população.” (FT1, Q1b- AI5).

A **Q2** pedia: “*Explica a necessidade da propaganda em Portugal no início de oitocentos?*”

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 3- Explica a necessidade da propaganda em Portugal no início de oitocentos? (FT1/Q2)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21

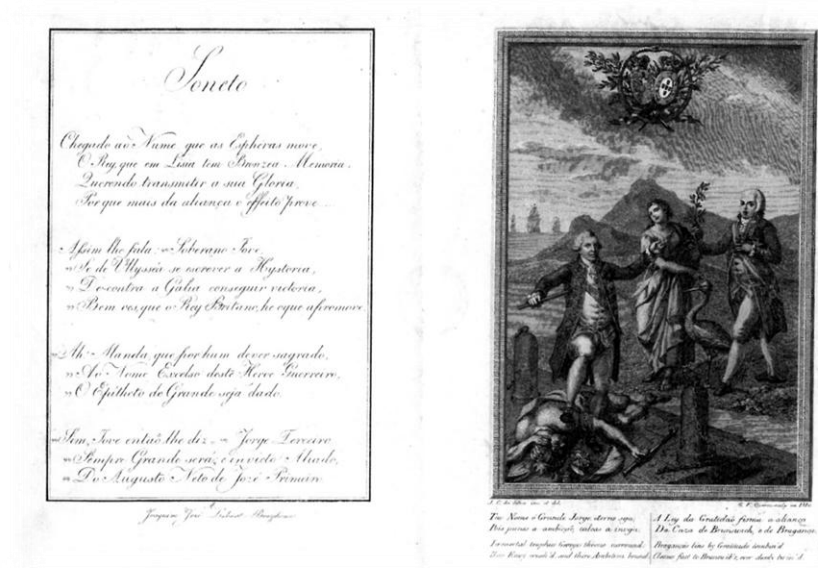


Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

A **Q2** apresentou uma melhoria significativa nos seus resultados. Em primeiro lugar, observa-se um decréscimo e quase desaparecimento das respostas **V** (T21/1): “Ajudou a recuperar a independência de Portugal.” (FT1, Q2- AI7). A **FIG** (T21/5) continua a manter-se estável, sendo um indicativo do nível de conhecimentos dos discentes que respondem a esta categoria: “No início do século XIX, Portugal encontrava-se no meio de conflitos políticos entre a França e a Inglaterra, sendo seu “campo de batalha” e a propaganda ajudou a recuperar a independência de Portugal” (FT1, Q2- AI15). O **JV** (T21/5) é uma categoria que surge, de quando em vez ao longo das FT, que denota uma evidente presença de valores e ideias

contemporâneas tácitas que mobilizam na análise historiográfica dos conteúdos. Daí que ocorra um conflito entre esse corpo de conhecimentos e os procedimentos formais historiográficos que se desejariam já familiares nos alunos do ensino secundário. O número de respostas obtidas causa alguma preocupação, visto que, em História, devemos manter-nos alheados emocionalmente do enredo, ou, pelo menos, expressar a vontade de exercer uma empatia histórica contextualizada. É de ressaltar que os alunos que responderam nesta categoria foram, em parte, saídos da **V**, o que por si é fator de ânimo, visto terem desenvolvido mais a sua perspectiva: “Para passar uma imagem inferior dos que se pretendiam criticar, para mostrar as coisas más dos outros e para mostrar quais os seus ideais e o que pretendiam fazer.” (FT1, Q2-A18). O **IP** (T21/7) sobressai com a maior percentagem, porque a pergunta estava direcionada para a explicação propagandística da temática em análise, recebendo o apoio dos alunos que anteriormente haviam respondido à categoria **DC**, mantendo assim um alto nível de compreensão historiográfica nas respostas: “Havendo uma divisão ideológica na sociedade (a favor ou contra a invasão francesa, ou invasão dos ideais franceses), normal era que as duas facções tentassem mudar a mentalidade de [novos] grupos populacionais, recorrendo à propaganda, para adquirir mais apoiantes.” (FT1, Q2-A15).

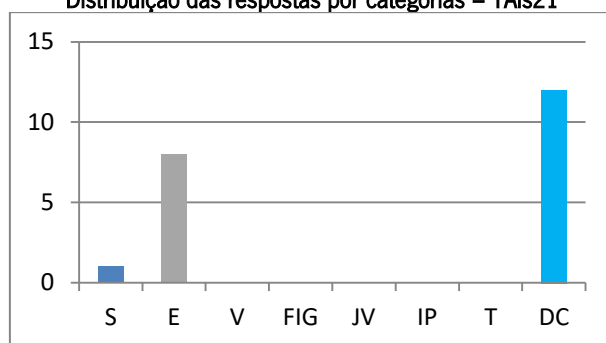
A Q3 pedia: “Identifica as duas figuras masculinas representadas?”



Litografia 1- A Jorge III - (1810)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 4- Identifica as duas figuras masculinas representadas?" (FT1/Q3)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21

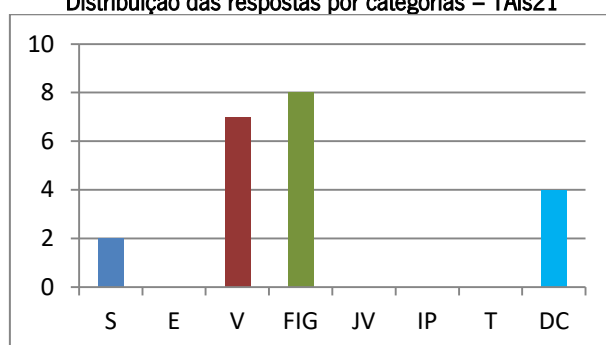


Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A Q3 era direcionada para a identificação das personagens representadas na litografia. É possível, por ter sido a primeira análise feita a uma litografia, que os resultados tenham ficado aquém do esperado, visto o número elevado de respostas E (T21/8): “Jorge III, Gregório Francisco de Queirós” (FT1, Q3- AI14). Ainda assim é satisfatório a percentagem de DC (T21/12): “D. João VI Rei de Portugal e o rei Britânico Jorge III” (FT1, Q3- AI3). É importante referir que, os alunos que responderam erradamente a esta questão irão conseguir, como veremos, fazer boas análises nas questões seguintes acerca da mesma litografia.

A Q4 pedia: *“Explica a intencionalidade da litografia ao colocá-los no mesmo plano de igualdade.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 5- Explica a intencionalidade da litografia ao colocá-los no mesmo plano de igualdade. (FT1/Q4)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

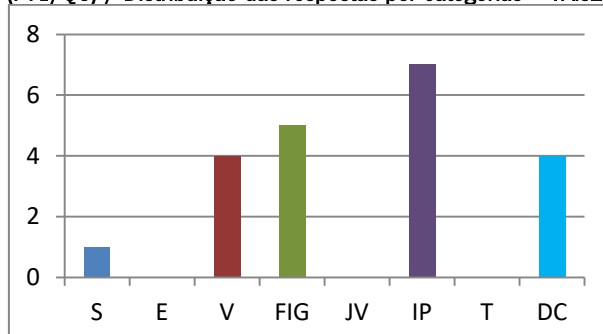
A **Q4** apresenta um aumento das respostas **V** (T21/7) evidenciando, não a dificuldade de redação escrita, mas o défice de literacia visual artística dos discentes: “A intencionalidade da litografia ao colocá-los no mesmo plano de igualdade é salientar os seus poderes.” (FT1, Q4- AI17). Quanto à **FIG** (T21/8), granjeou respostas dos mesmos alunos, que manifestam as mesmas dificuldades respeitantes à explicação escrita do que presenciam na obra artística em estudo: “Era que Portugal e Inglaterra estavam em pé de igualdade, unidos contra as forças francesas.” (FT1, Q4- AI21). O **DC** (T21/4) manteve alguns dos discentes que atingem uma melhor performance tanto na análise litográfica como na explicação escrita da mesma:

“Visto que França estava a espalhar os seus ideais pela Europa, como naquele momento, a Inglaterra era aliada de Portugal e ajudou Portugal a não perder a sua independência e a lutar contra França, foram colocados em pé de igualdade.” (FT1, Q4- AI13).

A **Q5** pedia: “*A figura feminina representa Lisboa. Explica a importância propagandística do simbolismo de Lisboa?*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 6- A figura feminina representa Lisboa. Explica a importância propagandística do simbolismo de Lisboa?

(FT1/Q5) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na **Q5**, ainda que de forma minoritária, mantêm-se algumas respostas **V** (T21/4) o que pode indiciar um desleixo: “Para mostrar que Lisboa era partilhada por portugueses e ingleses.” (FT1, Q5- AI18) A **FIG** (T21/5) continua estável, indicando uma permanência nos modos de observação e resposta dos discentes: “O simbolismo de Lisboa foi propagado pois quer dizer que uma vez que D. João VI era rei de Portugal, mas, no entanto, retirara-se para as colónias, foi Jorge III quem se apoderou de Portugal, impondo-se como autoridade em Lisboa.” (FT1, Q5- AI3). A **Q5** induzia a uma resposta de cariz propagandístico, pelo que a categoria **IP** (T21/7) obteve várias respostas: “O símbolo de Lisboa aqui é uma propaganda importante, porque

significa que depois da invasão, Portugal continua com os mesmos ideais e continua a ser o mesmo país que era antes das invasões, mesmo com as consequências.” (FT1, Q5- AI13).

No que corresponde ao **DC** (T21/4) os valores mantêm-se com os mesmos alunos a responderem nesta categoria, pelo que se observa uma continuidade do nível histórico-científico:

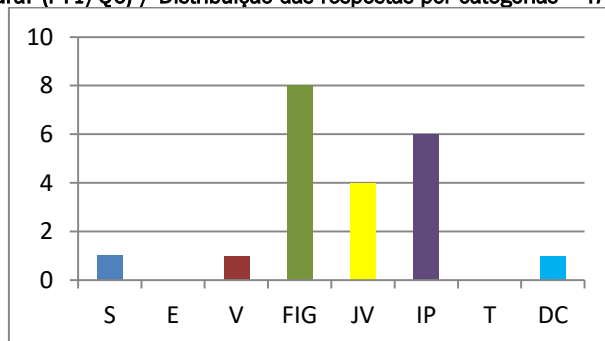
“Como o objetivo dos franceses era impedir que os europeus comercializassem com a Inglaterra e Portugal tinha tratados de comércio com a Inglaterra, seguiram-se invasões napoleónicas que destruíram particularmente o Tejo. Portugal era um peão para França e Inglaterra.” (FT1, Q5- AI11);

“Lisboa era a capital e centro económico e social do reino e era fundamental mostrar a união luso-inglesa em redor de Lisboa para que os franceses estivessem derrotados.” (FT1, Q5- AI21).

Um dos alunos respondeu com base na diferença de gênero das figuras representadas, todavia esta resposta influi no quadro do pensamento discriminatório deste período: “A importância propagandística do símbolo de Lisboa é que Lisboa sendo a mulher no meio dos homens, seria o mais fraco e um peão no meio da guerra.” (FT1, Q5- AI19).

A **Q6** pedia: “A figura prostrada no chão representa França. Refere a intenção do autor ao colocar Jorge III a pisar essa figura?” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 7- A figura prostrada no chão representa França. Refere a intenção do autor ao colocar Jorge III a pisar essa figura? (FT1/Q6) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Quanto à **Q6**, há apenas um resultado **V** (T21/1): “A intenção era mostrar que França ia ser derrotada.” (FT1, Q6- AI16); enquanto na **FIG** (T21/8) os valores encontram-se equivalentes à Q5, ainda com os mesmos alunos a responderem nesta categoria: “A intenção do autor ao colocar Jorge III a pisar a figura que está no chão é que Jorge III dominou, derrotou e venceu a França.” (FT1, Q6- AI19). Os **JV** (T21/4) voltam a aparecer com um valor representativo, o que nos indica ainda uma dificuldade de compreensão histórica em alguns discentes:

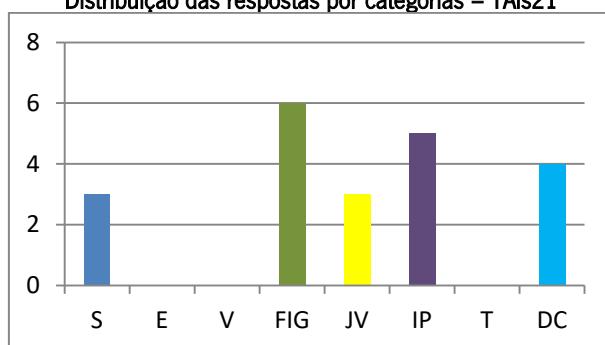
“O autor ao colocar Jorge III a pisar essa figura revela a intencionalidade de que a França não tinha conseguido se sobrepôr a Portugal e que apesar de ser aliado português não havia conseguido deitar abaixo a glória de Portugal.” (FT1, Q6- AI1);

“Ao colocar Jorge III a pisar “França”, o autor tem a intenção de afirmar que foi o rei britânico a derrotar a França, e só ele apenas. E uma vez que João VI se limitou a fugir, só Jorge III é glorificado.” (FT1, Q6- AI3).

A categoria **IP** (T21/6), surge com uma representatividade significativa, por via da direção da questão realizada, sendo que os discentes cumpriram com os objetivos pedidos: “Após as invasões francesas Portugal pretende demonstrar França derrotada por Portugal, daí a intenção de colocar o rei Jorge por cima de França.” (FT1, Q6- AI10). Pela sua natureza, e porque não se poderia classificar de outra forma, uma das respostas corresponde ao **DC** (T21/1): “Como França havia sido derrotada por Portugal e Inglaterra, o autor colocou essa figura como se fosse França debaixo de Jorge III porque graças a ele, França foi derrotada.” (FT1, Q6- AI13).

A **Q7** pedia: “*Explica a intencionalidade do soneto que acompanha a litografia.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 8- Explica a intencionalidade do soneto que acompanha a litografia. (FT1/Q7)
Distribuição das respostas por categorias – TAI21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Na **Q7** observamos um maior conjunto de respostas na categoria **FIG** (T21/6) apesar que se manter equivalente aos resultados anteriores, isto deve-se à distribuição das demais respostas pelas outras três categorias: “O soneto que acompanha a litografia tem a intenção de reforçar a ideia e a melhor compreensão de litografia aqui apresentada.” (FT1, Q7- AI1).

Quanto ao **JV** (T21/3) ainda se observa algumas anotações: “Para uma maior captação da força do rei Jorge.” (FT1, Q7- AI10); “É mostrar a grandeza de Jorge III.” (FT1, Q7- AI12). A categoria **IP** (T21/5) também pela natureza indicativa da pergunta, obteve um resultado

representativo: “O soneto tem a intenção de reforçar a ideia do que está representado na litografia.” (FT1, Q7- AI4). Quanto ao **DC** (T21/4), mantendo-se a mesma representatividade, visto que são quase sempre os mesmos alunos a conseguirem responder à pergunta com uma compreensão histórica explicativa e enquadrada:

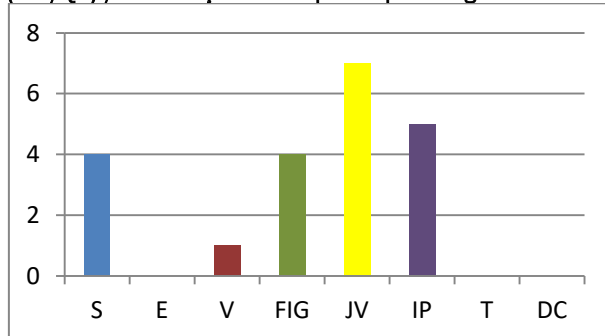
“O soneto que acompanha a litografia serve para glorificar os feitos do rei britânico e compará-los a heróis da antiguidade, fazendo de Jorge III um herói.” (FT1, Q7- AI3);

“O soneto pretende recordar a história e explicar também a litografia, glorificando a personagem de D. Jorge III de Inglaterra e aliança entre este país e Portugal.” (FT1, Q7- AI5).

A **Q8** pedia: “*Imagina que vives no período em questão. Refere quais são as emoções que o soneto te transmite.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 9- Imagina que vives no período em questão. Refere quais são as emoções que o soneto te transmite.

(FT1/Q8) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21

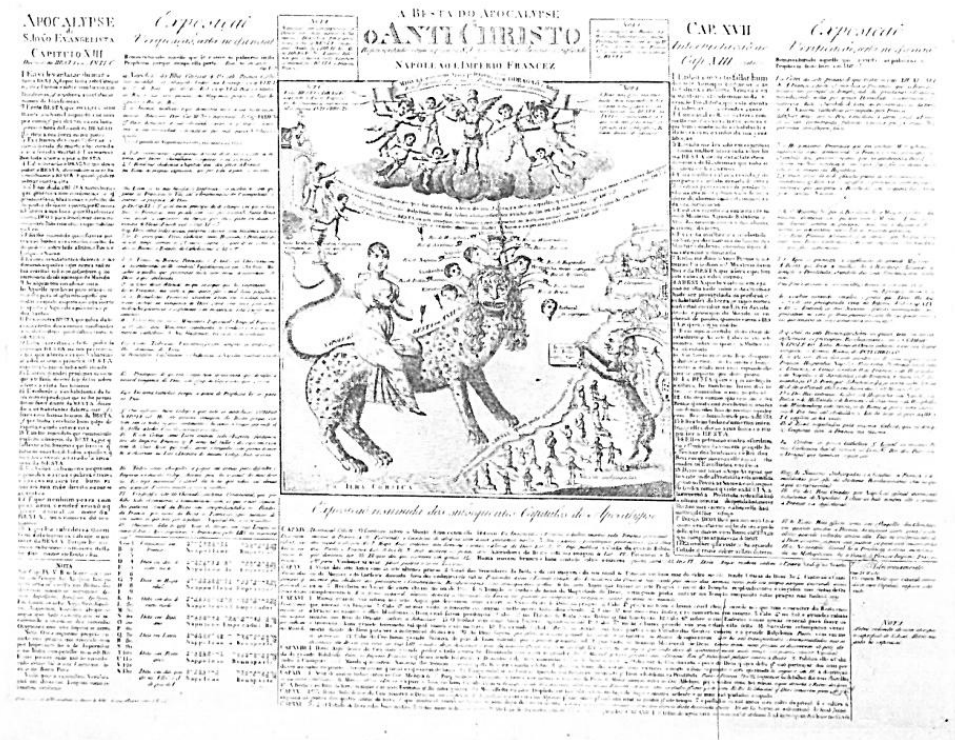


Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

No que toca à categoria **V** (T21/1), na **Q8**, ainda observamos uma resposta: “Força e alegria.” (FT1, Q8- AI14). Quanto à **FIG** (T21/4) a quantidade de respostas baixou: “O soneto transmitia-me apoio pela união anglo-lusa e revolta anti napoleónica.” (FT1, Q8- AI4). Um terço dos discentes responderam conforme a categoria **JV** (T21/7), apesar da pergunta direcionar para as emoções, estes deveriam conseguir responder em termos historiográficos e não pessoais, como se observam em algumas das respostas obtidas: “A emoção que o soneto transmite é de esperança que com a Inglaterra conseguiríamos acabar com o inferno que os franceses causavam.” (FT1, Q8- AI2). A categoria **IP** (T21/5) tem uma representatividade significativa nesta questão, uma vez que a pergunta indiciava um pedido de explicação propagandística do soneto da litografia em estudo. Desta forma os alunos que conseguiram entrar nesta categoria retribuíram o que lhes foi pedido:

“As emoções que este soneto transmitiria seriam emoções de revolta, felicidade ao mesmo tempo, esperança.” (FT1, Q8- AI13).

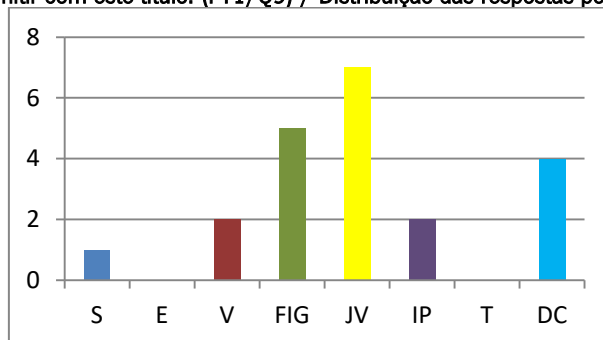
A Q9 pedia: “O nome do panfleto é “A Besta do Apocalipse: O Anticristo”. Revela qual é a mensagem que o autor do panfleto quer transmitir com este título.”



Litografia 2 - A Besta do Apocalipse ou o AntiCristo representado (como o figura S. João) indubitavelmente verificado em Napoleão e o Império Francês - (1815)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 10- O nome do panfleto é “A Besta do Apocalipse: O Anti-Cristo”. Revela qual é a mensagem que o autor do panfleto quer transmitir com este título. (FT1/Q9) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na **Q9** observam-se, ainda, algumas respostas **V** (T21/2) pelas razões já anteriormente explanadas: “Pretende criticar Napoleão.” (FT1, Q9- AI10). O número de respostas que corresponde à categoria **FIG** (T21/5) mantém-se baixo e estável, sendo que são mais ao menos os mesmos alunos a objetarem nesta categoria: “O autor pretende dizer que Napoleão era completamente contra todos os ideais que se praticavam na altura em Portugal, que era o cristianismo.” (FT1, Q9- AI6). Um valor que permanece elevado em relação às demais categorias é o **JV** (T21/7) apesar da **Q9** não aludir a emoções, mas apenas ao contexto histórico: “A mensagem que o autor do panfleto quer transmitir com este título é que Napoleão era hipócrita, diabo e amargo.” (FT1, Q9- AI7). Na categoria **IP** (T21/2) temos duas participações efémeras, pois apesar da alusão à propaganda os discentes não responderam conforme o pedido, indo mais de encontro à categoria anterior - **JV**: “O autor com este título que passar uma mensagem depreciativa do império Francês e de Napoleão.” (FT1, Q9- AI15).

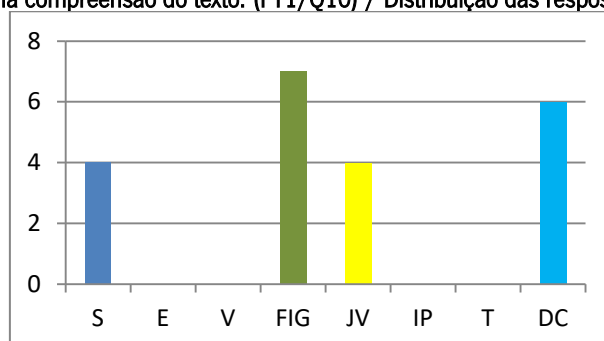
Quanto ao **DC** (T21/4) obtivemos algumas boas respostas que conseguiram aludir ao que era pedido e mostrar uma correta compreensão historiográfica:

“Com este título, o autor do panfleto pretende transmitir uma imagem pejorativa de Napoleão e da França, apresentando-os como uma reencarnação de Lúcifer e o causador do fim da espécie humana.” (FT1, Q9- AI5);

“Com este título e até mesmo com o soneto o autor pretende transmitir o poder que Napoleão Bonaparte detinha em si, criando hipérboles constantemente de modo a fazer entender que fosse impossível derrotá-lo, é imortal.” (FT1, Q9- AI13).

A **Q10** pedia: “O panfleto apresenta em conjunto um texto e uma litografia sobre um só tema. Explica qual é a influência da fonte visual na compreensão do texto.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 11- O panfleto apresenta em conjunto um texto e uma litografia sobre um só tema. Explica qual é a influência da fonte visual na compreensão do texto. (FT1/Q10) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Na **Q10** observa-se, em primeiro lugar, uma de ausência de respostas **S** (T21/4) com um valor superior ao que é habitual (1,2). Quanto à **FIG** (T21/7) obteve uma subida significativa, pela ausência de valores em IP, mas, principalmente, pela diminuição dos valores em **JV**, também pela diminuição de respostas na categoria V, a **FIG** irá angariar, progressivamente, alguns alunos:

“A fonte visual para a compreensão do texto é muito importante pois o que nos está a transmitir no texto de caracterização de Napoleão está transformado em imagem.” (FT1, Q10- AI1);

“Uma imagem vale mais que mil palavras. Compreende-se bem a mensagem pelo texto, mas a imagem recria o momento e expulsões.” (FT1, Q10- AI10).

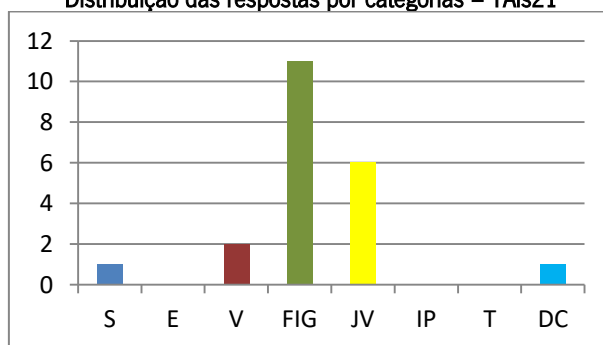
O **JV** (T21/4) adquiriu algumas respostas, apesar da **Q10** não induzir a interpretações do conjunto texto-litografia: “A influência da fonte visual na compreensão do texto é que a partir dela, verificamos que Napoleão era muito poderoso e era o que mais mandaria.” (FT1, Q10- AI17). No que corresponde ao **DC** (T21/6) obteve-se um resultado representativo da evolução escrita e percetiva dos discentes face às litografias em análise, uma vez que, além das respostas habituais mais dois alunos responderam conforme a categoria **DC**:

“A litografia apresenta graficamente o descrito no texto, causando assim mais impacto no leitor.” (FT1, Q10- AI5);

“Visto que naquela altura muita gente era analfabeta, era difícil de entenderem o que estava escrito, sendo que com uma fonte visual qualquer um podia entender o que o autor pretendia demonstrar.” (FT1, Q10- AI13).

A **Q11** pedia: “*Nomeia os sentimentos que o texto incute no leitor.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 12- Nomeia os sentimentos que o texto incute no leitor. (FT1/Q11)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21

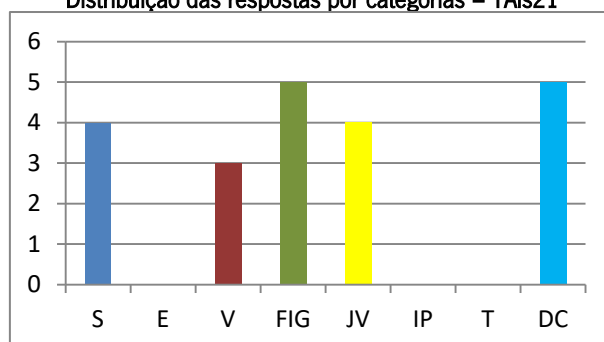


Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Na **Q11**, ainda se observa uma efêmera permanência da categoria **V** (T21/2) fruto da resistência dos discentes ao desenvolvimento escrito das respostas: “Revolta.” (FT1, Q11- A14). Quanto à **FIG** (T21/11) resultou num produto representativo da crescente compreensão do impacto histórico das litografias no seu tempo: “Os sentimentos que o texto incute no leitor são: medo, terror, pânico e respeito.” (FT1, Q11- A17). Pelo efeito emocional que a **Q11** incute, nesta pergunta, observou-se um elevado número de respostas na categoria **JV** (T21/6): “Efeito repugnante às ações de Napoleão.” (FT1, Q11- A15). O **DC** (T21/1) conseguiu apenas uma participação, visto que, as respostas de parte dos seus habituais contribuidores foram indicadas como sendo **FIG**: “O leitor pode sentir uma certa agressividade à descrição feita de Napoleão.” (FT1, Q11- A17).

A **Q12** pedia: “*Refere as ideias políticas transmitidas pela litografia.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 13- Refere as ideias políticas transmitidas pela litografia. (FT1/Q12)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

O número de ausências de resposta na **Q12** também foi elevado, **S** (T21/4). A categoria **V** (T21/3) mantém-se presente pela dificuldade de alguns alunos em desenvolverem a sua resposta: “Invasão dos franceses.” (FT1, Q12- A14). A **FIG** (T21/5), apesar do valor mais baixo, mantém-se estável, recebendo o contributo dos mesmos alunos:

“As ideias políticas transmitidas pela litografia eram de que Napoleão era uma besta e que andava a invadir todos os territórios não respeitando assim ideais da altura relativos a Deus.” (FT1, Q12- A11);
 “As ideias políticas transmitidas pela litografia são ideias iluministas.” (FT1, Q12- A17).

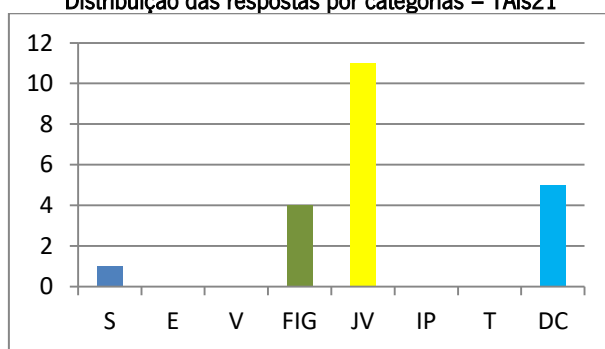
A categoria **JV** (T21/4) recebeu algumas das habituais contribuições de determinados discentes, ainda com dificuldades em perceber a diferença entre a opinião pessoal e o pedido na

pergunta: “Que Napoleão era alguém com um enorme poder e, que tinha um exército muito poderoso e que também era nobre e valente e que passava a imagem de alguém indestrutível.” (FT1, Q12- AI9). Em relação ao **DC** (T21/5) obteve-se algumas boas respostas dos alunos habituais que detêm um maior grau de compreensão histórica dos acontecimentos em estudo:

“Preservação de um estado religioso e também oposição ao poder napoleónico.” (FT1, Q12- AI6);
 “Transmite a perda de ligação a Deus e também a política de devastação e conquista de territórios.” (FT1, Q12- AI21).

A **Q13** pedia: “*Imagina que vives no período em questão e observas este panfleto. O que pensarias?*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 14- Imagina que vives no período em questão e observas este panfleto. O que pensarias? (FT1/Q13)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Na **Q13** obtivemos um decréscimo nas respostas **FIG** (T21/4): “Se vivesse na altura deste panfleto via que estavam a tentar denegrir a imagem de Napoleão, desrespeitando a sua imagem à nação para que esta não concentrasse tanto poder em França como no mundo.” (FT1, Q13- AI1). Nesta questão a categoria **JV** (T21/11) obteve a sua maior representatividade, mesmo que a pergunta desse enfoque ao pensamento dos alunos, seria de esperar que estes apresentassem um distanciamento maior, todavia metade dos inquiridos ao responder deu a sua opinião aos olhos da contemporaneidade sem olhar às diferenças histórico sociais inerentes ao período e à litografia em estudo:

“Pensaria que algo de muito mau estava para chegar e que teria de ter coragem para derrotar e enfrentar tal monstruosidade.” (FT1, Q13- AI3);
 “Pensaria que o imperador que governava o país onde estava a viver era uma pessoa sem princípios e que não estava à altura do cargo que lhe concedido pelo povo.” (FT1, Q13- AI7);
 “Que Napoleão era um infame hipócrita e que tinha muitos inimigos virados para ele.” (FT1, Q13- AI10);
 “Se eu vivesse no período em questão pensaria que o mundo iria acabar, que o mundo iria ser destruído porque não havia ninguém neste mundo que conseguia derrotar o “Grande Napoleão”. (FT1, Q13- AI19).

Em relação à categoria **DC** (T21/5) obtivemos respostas dos alunos que representam a parcela com um saber histórico mais apurado e por conseguinte conseguem fazer a distinção entre o tempo histórico passado e presente, não sendo anacrónicos nas suas intervenções:

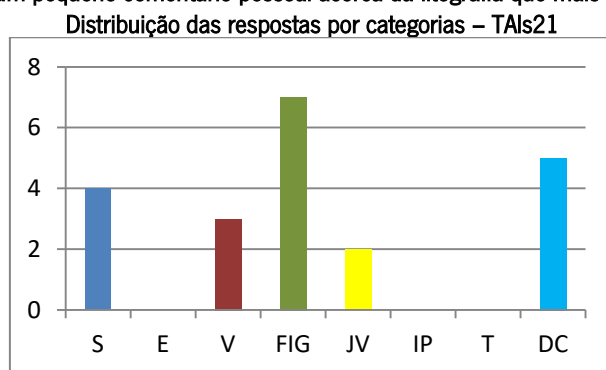
“Iria surgir em mim um sentimento de “revolta” uma vez que me era transmitida pouca informação e esta era parcial e não factual.” (FT1, Q13- AI4);

“Isso dependeria das minhas outras fontes de informação acerca do assunto. Se eu do presente viajassem ao passado e visse a litografia ignorava-a. Se eu casa-se como um pobre plebeu naquela época, provavelmente me assustaria.” (FT1, Q13- AI5);

“Dado que a pouca informação que me era transmitida, para além de não ser factual era parcial, um sentimento de revolta iria surgir em “mim”. (FT1, Q13- AI6).

A **Q14** pedia: *“Elabora um pequeno comentário pessoal acerca da litografia que mais apreciaste.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 15- Elabora um pequeno comentário pessoal acerca da litografia que mais apreciaste. (FT1/Q14)



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

A última pergunta, **Q14**, faz quase um balanço geral e sustenta os resultados teóricos do espectro dos resultados obtidos. Acabamos a FT1 com uma presença reduzida na categoria **V** (T21/3), em grande parte pela dificuldade dos alunos em redigir o que observam visualmente: “A litografia que mais apreciei foi “A Besta do Apocalipse” pois mostra como Napoleão era.” (FT1, Q14- AI14). Na categoria **FIG** (T21/7) terminamos a FT1 com 1 terço dos alunos: “Gostei da primeira litografia por ser mais simples e direta.” (FT1, Q14- AI5). O **JV** (T21/2) finda com uma presença efémera, apesar da pergunta colocada ser aberta e de livre resposta: “A que mais apreciei foi a segunda pois transmitiu-me mais sentimentos e em maior dimensão. É uma litografia muito forte e agressiva. Onde dá vontade de tirar Napoleão do poder.” (FT1, Q14- AI18). Em relação ao **DC** (T21/5) obteve-se algumas boas respostas dos alunos que já perceberam as intencionalidades das litografias e inclusive das FT para a presente investigação, e, como tal, denotou-se um esforço e cuidado crescente em responder corretamente:

“Apreciei a litografia da Besta: é uma litografia que de acordo com o meu conhecimento, espelha os desgostos que Napoleão provocou e por isso sinto-me indignada pelas vítimas que sofreram na altura devido aos desejos de glória e poder cego de Napoleão.” (FT1, Q14- A13);

“Do primeiro pois é menos elaborado mas constitui símbolos mais importantes e notórios para a nossa pátria, Portugal.” (FT1, Q14- A121).

Como referido no início, eis o **comentário final** sobre a FT1. Esta ficha tem 15 questões e 315 respostas, ou seja, o total de respostas (**Tr315**). Os resultados que se observam no final da FT1 apresentam uma representação de todas as categorias, visto que é com esta ficha de trabalho que se inicia o processo de análise e de formulação das mesmas categorias (v. Tabela seguinte).

Tabela 1- Análise dos resultados da FT1 (Tr315)

Questões/ Categorias	1A	1B	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
S	2	2	3	1	2	1	1	3	4	1	4	1	4	1	4	34
E			8													8
V	7	7	1		7	4	1		1	2		2	3		3	38
FIG	4	7	5		8	5	8	6	4	5	7	11	5	4	7	86
JV			5				4	3	7	7	4	6	4	11	2	53
IP	1		7			7	6	5	5	2						33
T	7															7
DC		5		12	4	4	1	4		4	6	1	5	5	5	56

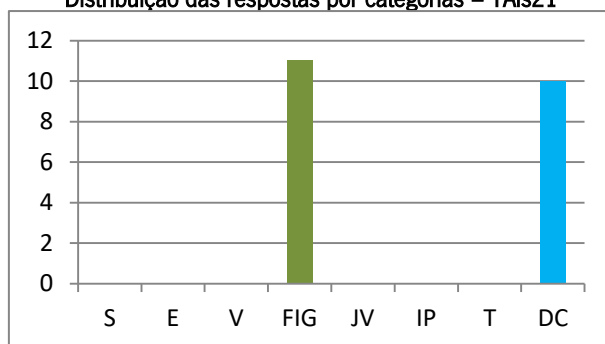
Podemos observar que a categoria mais utilizada foi a **FIG** (Tr315/86), seguida da categoria **DC** (Tr315/56), sucedida de imediato pela categoria **JV** (Tr315/53). Note-se que já na FT1 existe um distanciamento das duas primeiras categorias. Vê-se que a categoria **T** (Tr315/7) é a que menos intervenções tem e nunca mais irá surgir, visto ser uma categoria específica na Q1a. Os valores mais preocupantes referem-se às categorias **E** (Tr315/8) e **V** (Tr315/38), visto que evidenciam dificuldades dos discentes em construir um conhecimento científico-histórico mais consciente e pródigo. As categorias **JV** (Tr315/53) e **IP** (Tr315/33) revelam uma predisposição dos alunos para respostas mais focalizadas em propósitos propagandísticos ou juízos valorativos, sem que para isso deem explicações histórico científicas que demonstrem o seu conhecimento. A categoria **FIG** (Tr315/86) ao assumir a supremacia perante as demais, indica que no global os alunos tenderam a responder de uma forma pouco desenvolvida, mas, ainda assim, contendo algumas explicações historiográficas. Numa apreciação global observam-se bons resultados, tendo em conta que é a primeira FT e os alunos ainda se estão a adaptar a este modelo de trabalho, bem como às novas matérias lecionadas.

3.2- Análise da Ficha de Trabalho 2- Os Artistas Gravadores

Num 2º momento, os alunos foram convidados a resolver a Ficha de Trabalho 2 (**FT2**) (v. Anexo 2), *Os Artistas Gravadores* que era composta por 10 questões (**Q**). Será importante referir que esta FT não tem por objetivo a análise de litografias, mas as aprendizagens que os alunos realizaram sobre o tema específico dos artistas gravadores. Assim sendo, depois de se partilhar alguns conhecimentos com os alunos, sobre os mesmos artistas, procedeu-se à resolução da FT sem recurso a fontes visuais. Esta opção foi tomada, pois, além de não ser possível compreender inteiramente a obra sem o seu artista criador, é também uma forma de se poder explicar aos alunos as vivências quotidianas sociais e artísticas do período em estudo – inícios de oitocentos – e tentar que estes façam um exercício de empatia histórica, compreendendo a obra através do seu autor.

A **Q1** pedia: “Indica qual é o trabalho do artista gravador.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 16- Indica qual é o trabalho do artista gravador. (FT2/Q1)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

A **Q1** retrata um panorama frequente que se irá verificar ao longo dos resultados da FT2, verificando-se uma supremacia das categorias **FIG** e **DC** face às demais. A **FIG** (T21/11) obteve metade das respostas:

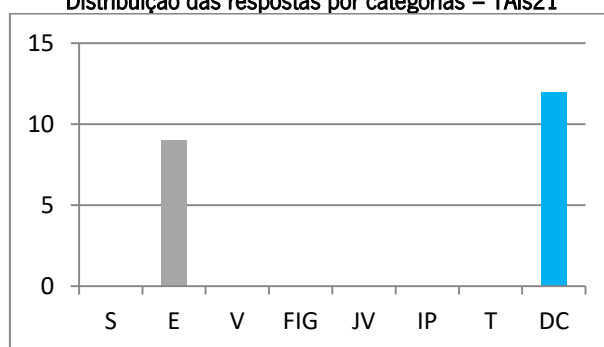
“O trabalho do artista gravador que também eram designados por litógrafos era fazer gravuras, litografias.” (FT2, Q1- A12); Q1- A13);

“O trabalho do artista gravador é fazer e desenhar gravuras em metal.” (FT2, Q1- A19).

De igual forma, a categoria **DC** (T21/10) conseguiu a outra metade das intervenções: “O trabalho do artista gravador situa-se entre as necessidades lúdicas populares e coações estatais de controlo popular através da propaganda.” (FT2, Q1- A112). Visto isto, pode-se observar que a turma se repartiu em duas fações maioritárias, explicando-se esta diferença por três motivos: a) da 1ª para a 2ª FT os discentes compreenderam melhor a temática abordada, a compreensão da necessidade de responderem com melhores intervenções e a melhor apreensão dos conhecimentos em estudo; b) observa-se uma tendência para os alunos que respondiam na categoria **V** começarem a dedicar mais brio na sua escrita pelo que as suas intervenções são elevadas à categoria **FIG**, é certo que também a redução da categoria **JV** irá proporcionar algumas respostas em **FIG**; c) observamos que a categoria **DC** aumenta quase para o dobro das intervenções uma vez que angariam os alunos que respondiam em **IP**, e ainda, conseguem respostas de alguns alunos que respondiam em **FIG**. Neste momento já se observa, portanto, uma crescente compreensão histórica dos conteúdos lecionados e uma melhoria na redação escrita das respostas.

A **Q2** pedia: “*Refere o nome de artistas gravadores que conheças.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 17- Refere o nome de artistas gravadores que conheças. (FT2/Q2)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



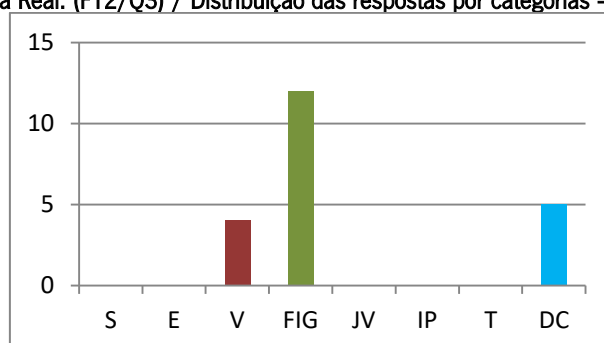
Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Na **Q2** aparecem-nos duas categorias distintas, a **E** e a **DC** visto que a pergunta pede para referir os nomes de artistas gravadores se algum dos nomes referidos for incorreto o aluno é classificado na categoria **E**, pelo contrário, se todos os nomes corresponderem a artistas, o aluno é classificado em **DC**. Na categoria **E** (T21/9) aparecem intervenções como: “António de Araújo

Azevedo, D. Rodrigo Sousa Coutinho, Francisco Bartolozzi” (FT2, Q2- AI20). No **DC** (T21/12) lemos: “Francisco Bartolozzi, Gregório Francisco de Queirós, Francisco Tomás de Almeida, Joaquim Carneiro da Silva, Jerónimo de Barros Ferreira, Domingos José da Silva” (FT2, Q2- AI15).

A **Q3** pedia: “*Explica qual é a relação que os artistas litógrafos têm com os seus mecenas, nomeadamente, com a Família Real.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 18- Explica qual é a relação que os artistas litógrafos têm com os seus mecenas, nomeadamente, com a Família Real. (FT2/Q3) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Na **Q3** apareceram algumas respostas de teor **V** (T21/4) que indicavam dificuldades de redação escrita do conteúdo explicativo: “Tinham uma boa relação de trabalho, os litógrafos retratavam o que os seus mecenas queriam.” (FT2, Q3- AI16). Na **FIG** (T21/12) conseguimos uma melhoria relativa aos resultados médios das FT anteriores com intervenções mais consistentes historicamente: “A relação dos litógrafos com os mecenas (Família Real) é uma relação em que os litógrafos são nomeados pela família real para impressionar a corte através do seu entretenimento mostrando postura adequado, aumentando e dignificando o estatuto da corte, sendo relação de dependência.” (FT2, Q3- AI1). Quanto à categoria **DC** (T21/5) obteve uma participação reduzida, possivelmente pela incompreensão de alguns alunos do conhecimento necessário à resposta da **Q3**:

“Os artistas eram “protegidos” e tinham acesso às personalidades mais importantes do Reino tais como o próprio Rei e diversos ministros, visto que isto era necessário para estes serem retratados e o artista receber instruções relativas à sua obra.” (FT2, Q3- AI6);

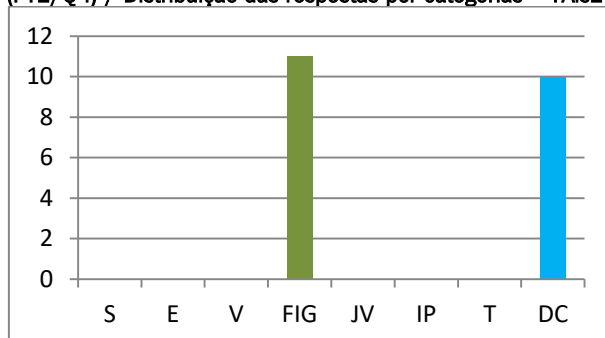
“A relação constituída entre os artistas litógrafos e aqueles que controlavam e dominavam o Reino é que a propaganda que estes produziam vinha de mensagens e ideias a ser transmitidas pela elite de forma a difundir-se por todo o reino e seu povo.” (FT2, Q3- AI21).

Uma resposta que evidenciou bem a compreensão do discente face aos conhecimentos estudados foi: “Alguns dos litógrafos tinham relações pessoais com os seus mecenas. Um sentimento de gratidão para com os mesmos. No caso da família real os litógrafos mantinham uma relação apenas de trabalho.” (FT2, Q3- AI13); visto que quando fala relações de gratidão se está a referir a algumas interações familiares e sociais entre Mestre – Bartolozzi – e discípulos – Francisco Tomás de Almeida.

A Q4 pedia: “Diz de que modo é que os artistas gravadores podiam elevar o seu estatuto profissional dentro da Corte.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 19- Diz de que modo é que os artistas gravadores podiam elevar o seu estatuto profissional dentro da Corte.

(FT2/Q4) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q4 volta a surgir a diferenciação repartida entre as duas categorias predominantes.

Em FIG (T21/11) mantem-se os mesmos alunos a responder da mesma forma:

“Podiam elevar o seu estatuto profissional pois a sua remuneração iria depender da obra e da sua beleza e perfeição, portanto quanto melhor as obras mais contratos teriam.” (FT2, Q4- AI3);

“Os gravadores podiam elevar o seu estatuto profissional dentro da corte através da propaganda, divulgação e do número de litografias que criavam e com elevada qualidade.” (FT2, Q4- AI7).

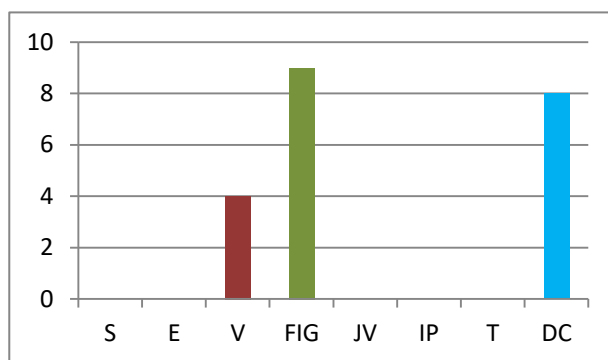
Quanto à categoria DC registam-se idênticas observações sobre os discentes que responderam à Q4:

“Os artistas gravadores podiam elevar o seu estatuto profissional formando grupos de lealdade entre as diversas “Aulas”, o que leva a confrontos ideológicos e acérrimas lutas pelo poder.” (FT2, Q4- AI14);

“Estes elevavam o seu estatuto, fazendo propaganda, realizando litografias de elevada qualidade e divulgando o seu nome com as assinaturas no fim de cada uma das obras encomendadas.” (FT2, Q4- AI15).

A Q5 pedia: “Os artistas litógrafos trabalhavam sempre para os mesmos circuitos de poder? Justifica a tua opinião.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 20- Os artistas litógrafos trabalhavam sempre para os mesmos circuitos de poder? Justifica a tua opinião.
(FT2/Q5) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21

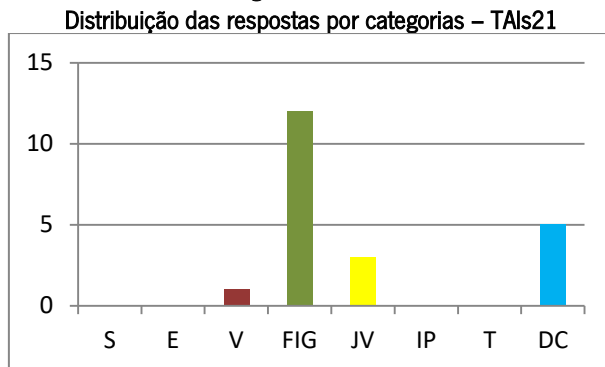


Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Observamos que na Q5 o número de discentes, que, de quando em vez, sentem dificuldades de escrita ou compreensão do que é pedido na pergunta, persiste como categoria V (T21/4): “Não porque se restringiam à ordem social.” (FT2, Q5- AI12). Já na FIG (T21/9) apresenta-se-nos um valor elevado de intervenções, mantidas pelos alunos que apreendem medianamente a matéria, mas têm dificuldades de expressão escrita: “Não, os litógrafos trabalhavam para quem os patrocinasse, tinham necessidade de remuneração e por isso, não iriam rejeitar uma proposta remunerada.” (FT2, Q5- AI8). Em relação ao DC (T21/8) regista-se uma quebra dos valores médios de resposta, possivelmente, pela dificuldade de compreensão da Q5: “Não, pois estes poderiam trabalhar com a nobreza, família real, clero, ou até a burguesia, e para a qual a propaganda é diferente consoante o circuito de poder para que trabalhasse.” (FT2, Q5- AI21).

A Q6 pedia: “As relações entre os distintos artistas gravadores eram turbulentas. Justifica a tua opinião.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 21- As relações entre os distintos artistas gravadores eram turbulentas. Justifica a tua opinião. (FT2/Q6)



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q6 aparece uma efémera presença de resposta V (T21/1): “Almeida e Queirós tinham um conflito entre eles.” (FT2, Q6- AI). Já na categoria FIG (T21/12) mantem-se uma forte presença de intervenções dos alunos que a sustentam:

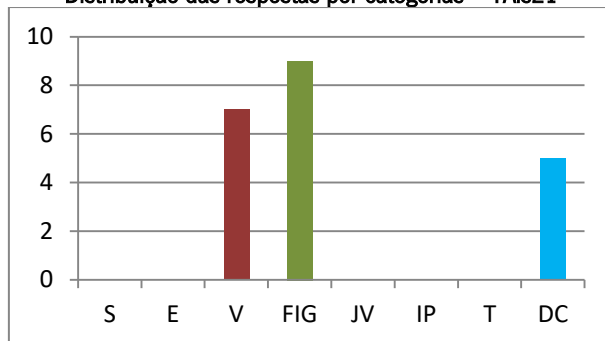
“Sim eram turbulentas pois todos queriam ser reconhecidos pelos seus trabalhos.” (FT2, Q6- AI2);
 “Todos tinham opiniões e pontos de vista diferentes, o que levava a confrontos durante as “aulas”. (FT2, Q6- AI10);
 “Todos os artistas gravadores queriam trabalhos e os melhores também e para tal havia uma grande disputa por posições de modo a elevarem o seu estatuto profissional.” (FT2, Q6- AI21).

Possivelmente, por culpa da natureza aberta da Q6, surgiu a categoria JV (T21/3) “Sim, deveriam ser, porque senão um artista, talvez mais cobiçado que outro, certamente o adversário teria algum sentimento de inveja, e, portanto, haveria conflitos entre eles.” (FT2, Q6- AI3). Em DC (T21/5) registou-se uma descida dos valores médios até então obtidos, podendo inferir-se que possam ter-se defrontado com a dificuldade uma pergunta aberta como a Q6:

“As relações eram turbulentas porque quando se formam grupos de lealdade entre as diversas “Aulas” que levam a confrontos ideológicos e lutas pelo poder.” (FT2, Q6- AI1);
 “A relação entre os artistas gravadores não era a melhor visto que todos tinham a ambição de fazer as melhores gravuras, ganhar maior reconhecimento e fazer propaganda aos seus encomendadores.” (FT2, Q6- AI12).

A Q7 pedia: “Explica qual era o propósito dos conflitos existentes entre as diversas fações de artistas.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 22- Explica qual era o propósito dos conflitos existentes entre as diversas fações de artistas. (FT2/Q7) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q7, ocorre um fenómeno de crescimento das respostas V (T21/7) para a qual a única explicação é a elevada dificuldade de expressão escrita dos discentes: “Por causa das diferentes ideias de cada um.” (FT2, Q7- AI16). A categoria FIG (T21/9) também sofreu uma quebra das suas intervenções, pela alta quantidade de alunos que responderam em V, assim escreveram:

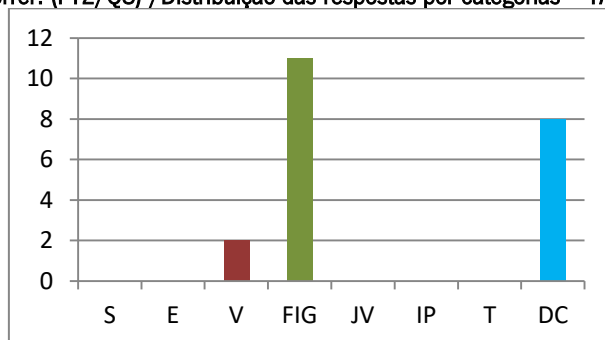
“O propósito dos conflitos existentes entre as diversas fações de artistas é a disputa de cargos importantes e testamentos dos mestres com os seus pertences.” (FT2, Q7- AI7);

“Haviam conflitos porque havia grande competição entre eles, tinham a necessidade de subir de estatuto, e assim, arranjar mais trabalho. Os conflitos eram gerados na tentativa de se superiorizarem ao outro.” (FT2, Q7- AI8).

A categoria DC (T21/5) conseguiu manter-se conforme os valores anteriores, visto as qualidades de escrita e compreensão histórica dos discentes que a sustentam: “Fações opostas a artistas que podiam ter ideias diferentes relativamente a técnicas de pintura até mesmo ideias políticas, tais como iluminismo e maçonaria.” (FT2, Q7- AI4).

A Q8 pedia: *“Os artistas gravadores podiam colocar, nas litografias que produziam, as suas próprias ideias ou estavam sempre sujeitos ao aval do encomendador. Explica as circunstâncias em que as duas situações podiam ocorrer.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 23- Os artistas gravadores podiam colocar, nas litografias que produziam, as suas próprias ideias ou estavam sempre sujeitos ao aval do encomendador. Explica as circunstâncias em que as duas situações podiam ocorrer. (FT2/Q8) /Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Em relação a categoria V na Q8 podemos observar a sua diminuição expressiva, mas não o seu desaparecimento: “Na primeira situação, estar por conta própria, na segunda situação, ser financiado por um mecenas.” (FT2, Q8- AI5). A FIG (T21/11) conseguiu um pequeno crescimento e detém metade do conjunto total das intervenções:

“Como eram contratados normalmente teriam de estar sujeitos ao pedido do encomendador, mas como forma de revolucionar a litografia criavam novas técnicas e nessa situação produziam as suas próprias ideias.” (FT2, Q8- AI3);

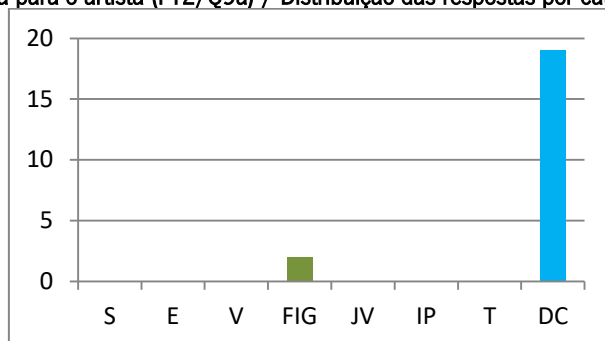
“Os artistas tinham de produzir as ideias encomendadas, eles não fariam as litografias de acordo com as suas ideias mas sim de acordo com o que lhes mandavam.” (FT2, Q8- AI18).

Quanto a DC (T21/8) observa-se uma manutenção dos valores e da estrutura de resposta que se verifica nas anteriores intervenções:

“Ao realizarem litografias lúdicas, dirigidas para o povo, os artistas gravadores poderiam transmitir as suas próprias ideias. Estes artistas estavam sujeitos a transmitir as ideias do encomendador quando se tratava de um membro das ordens com prestígio como o clero ou a família real.” (FT2, Q8- AI15).

A Q9a pedia: “Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura: a) para o artista” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 24- Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura para o artista (FT2/Q9a) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A Q9a apresenta excelentes resultados, no que toca ao desenvolvimento escrito das intervenções, bem como, no que respeita à compreensão integral dos conhecimentos lecionados. É uma pergunta com um grau de dificuldade elevado, todavia, adivinha-se que a leção detalhada e concisa deste conteúdo, antes da resolução da FT2, pode ter contribuído para os resultados obtidos. Assim em FIG (T21/2) temos uma representação fugaz: “Direito de autor.” (FT2, Q9a- AI20). Contrariamente à categoria anterior, em DC (T21/19) deparamo-nos com uma quantidade de respostas bem estruturadas e historicamente contextualizadas, que abarcam quase a totalidade da amostra:

” O artista tinha assinatura para promover o seu nome e para que ao apreciarem as suas obras adquirisse mais encomendas e assim ganhando mais nome e notoriedade.” (FT2, Q9a- AI1);

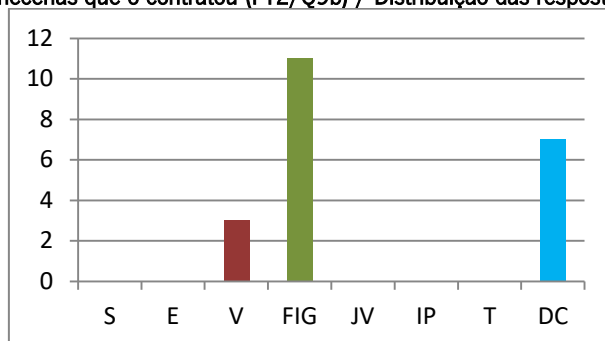
”Significa mais tarde todo o trabalho feito, ou seja, tendo a sua assinatura seria reconhecido quando as suas litografias se tornassem públicas.” (FT2, Q9a- AI3);

” Para se tornar mais conhecido e poder criar um maior número de obras, a sua assinatura fazia “propaganda a ele próprio”. Representava a qualidade de cada artista.” (FT2, Q9a- AI7);

”Seria importante para o artista porque com a sua assinatura seria reconhecido pelo seu trabalho e ninguém teria dúvidas que ele o tinha feito.” (FT2, Q9a- AI13).

A Q9b pedia: “Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura: b) para o mecenas que o contratou” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 25- Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura para o mecenas que o contratou (FT2/Q9b) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Ao contrário da pergunta anterior - Q9a, a Q9b não obteve os resultados vistos na sua par. Surgiu uma presença de respostas da categoria V (T21/3) explicando-se, nesta Q9b, pela falta de empenho na resposta dada: “Para transmitir a sua mensagem.” (FT2, Q9b- AI16). Em FIG (T21/11) mantem-se a tendência de respostas anteriores onde observamos um alcance desta categoria a metade dos inquiridos:

“Para ficar a saber quem é o artista que criou a litografia.” (FT2, Q9b- AI14);

“A litografia era uma forma de propaganda, visto que os mesmos contratam os litógrafos para defender os seus ideais, de modo a que como muita gente poderia não entender a mensagem que quereria transmitir de lá.” (FT2, Q9b- AI13);

“É importante para saber o nome dos diversos artistas, podendo desta forma contratar o melhor artista.” (FT2, Q9b- AI17).

Em relação à categoria DC (T21/7) observamos uma queda acentuada em relação à Q9a, mas uma manutenção dos valores médios notados: “Ajuda a que este artista gravador já tivesse um elevado estatuto profissional, este mecenas ganharia mais fama e prestígio por patrocinar este artista, também ganharia mais dinheiro.” (FT2, Q9b- AI15). Sobressai, dentre as demais, uma resposta que consegue sintetizar e ao mesmo tempo oferecer uma explicação contextualizada do assunto tratado: “Se encobrir por trás da cara do artista não ficando responsável e culpável pelo mesmo, tornando assim a propaganda fiável, e não faciosa, para quem fosse alvo desta se acreditasse mais simplesmente.” (FT2, Q9b- AI21).

Como **comentário final** a esta FT2, eis o que nos apraz dizer. A FT2 tem 10 questões e 210 respostas, ou seja, o total de respostas (**Tr210**) (v. Tabela seguinte). Ressalta à vista a ausência das categorias S (Tr210/0), IP (Tr210/0) e T (Tr210/0). As categorias com menos representatividade são a E (Tr210/9) e a JV (Tr210/3); tendo a V (Tr210/21) um valor significativo e as FIG (Tr210/86) e DC (Tr210/84) e equipararem-se nos resultados.

Tabela 2- Análise dos resultados da FT2 (Tr210)

FT2	1	2	3	4	5	6	7	8	9A	9B	Total
S											0
E		9									9
V			4		4	1	7	2		3	21
FIG	11		12	11	9	12	9	11	2	11	88
JV						3					3
IP											0
T											0
DC	10	12	5	10	8	5	5	8	19	7	84

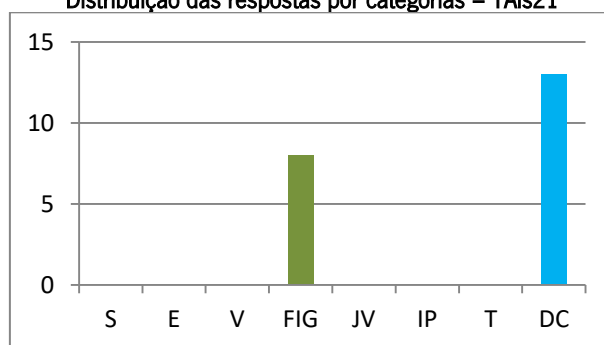
Em relação ao desaparecimento da categoria **T** (Tr210/0), define-se, a partir deste momento e para o futuro, como uma categoria à qual não se irá fazer referência, uma vez que a sua importância foi momentânea na transata FT1. O desaparecimento de **IP** (Tr210/0), nesta FT2, não deve preocupar uma vez que esta categoria só irá aparecer quando houver fontes visuais (litografias) para lhes dar propósito. Visto que a FT2 fala apenas sobre artistas litógrafos e não tem litografias é normal que a categoria **IP** tenha sido ocultada. No que respeita à elevada quantidade de respostas **V** (Tr210/21) pode explicar-se pelo facto de os discentes não terem ainda percebido a importância do artista na compreensão da obra. As repostas **E** (Tr210/9) surtiram uma ideia de que, por vezes, os alunos não compreendem algo, não por sua culpa, mas por uma insuficiente expressividade explicativa do docente. É possível que tenha sido o professor que lecionou a matéria a induzir em erro os discentes, que não se deram conta da falha. A **FIG** (Tr210/88) mantém-se como a categoria mais expressiva, porque no mesmo sentido da FT1, que era um assunto novo, também aqui, na FT2, surge um assunto do que os alunos não ouvem falar – artistas litógrafos, pelo que os discentes ofertaram respostas mais simplificadas. A categoria de **DC** (Tr210/84) obteve uma significativa subida, pelo aumento da compreensão de alguns alunos sobre os propósitos da FT e dos conteúdos artísticos em estudo.

3.3- Análise da Ficha de Trabalho 3- A Litografia ao Serviço da História e da Administração

Num 3º momento, os alunos foram convidados a resolver a Ficha de Trabalho 3 (FT3) (v. Anexo 1), *A Litografia ao serviço da História e da Administração*, que era composta por 12 questões (Q). A segunda temática que se propôs lecionar, tem que ver com a litografia como fonte histórica por excelência dos séculos XVIII e XIX, que retrata e conserva a memória factual e imaginária para as gerações futuras. Os artistas e mecenas oitocentistas, ao perceber esta durabilidade histórica da litografia, quiseram preservar a memória de si mesmos e dos seus feitos para o futuro. Noutro plano estão as litografias que transformam o modelo do funcionamento administrativo público e privado. A impressão de mapas, por exemplo, permite um maior rigor da geografia bem como a distribuição dos mesmos desenhos, pelo que a margem de erro (nomeadamente em períodos bélicos) é diminuída; de outra forma também permite analisar melhor as infraestruturas populares, militares e arquitetónicas nacionais permitindo uma eficaz administração das várias necessidades existentes à época.

A Q1 pedia: “Diz o que entendes por administração pública.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 26- Diz o que entendes por administração pública. (FT3/Q1)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Ao iniciar a análise da FT3, e ao nos depararmos com os valores obtidos na Q1, devemos ter em atenção o progresso feito pelos os discentes tanto a nível de redação escrita como de compreensão histórica, visto este ser o momento do estudo em que a categoria DC tende a ganhar intervenções face à categoria FIG. Na FIG (T21/8): observamos um ligeiro decréscimo das respostas em relação às questões da FT2: “É um conceito que abrange o conjunto de

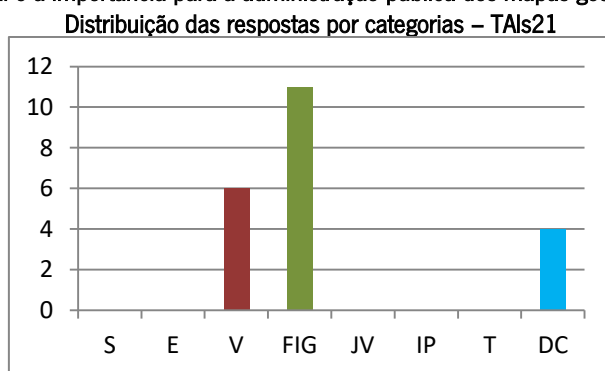
estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade. O termo "administração" significa direção, gerir". Quanto ao **DC** (T21/13) soma resultados e eleva a sua representatividade, esta situação pode explicar-se com a evolução das intervenções dos discentes que elevam o seu nível de compreensão histórica de **FIG** para **DC** (de acordo com a categorias em análise):

"Administração pública abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades públicas. É uma organização constituída por pessoas e recursos que se relacionam num determinado ambiente, orientadas para objetivos comuns." (FT3, Q1- A14);

"É um conjunto de estruturas estatais, é o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos, na prática é o conjunto de órgãos, serviços e agentes do estado, estão regidos por normas e leis específicas de forma ética, técnica e transparente a coisa publica." (FT3, Q1- A19).

A **Q2a** pedia: *"Explica qual é a importância para a administração pública dos mapas geoestratégicos."* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 27- Explica qual é a importância para a administração pública dos mapas geoestratégicos. (FT3/Q2a)



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

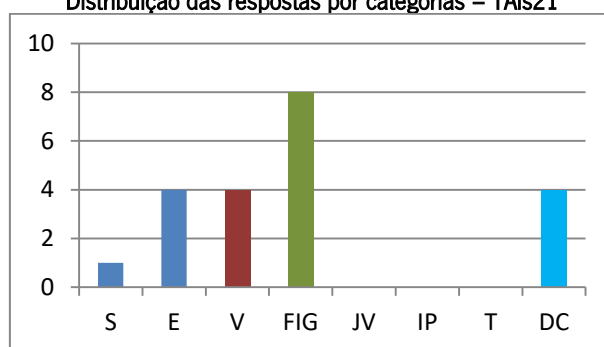
Como já se tem vindo a verificar ao longo desta investigação, por vezes, quando aparecem perguntas de teor explicativo, ocorre um decréscimo da qualidade das respostas, bem como o surgimento de categorias de respostas mais breve, nomeadamente a categoria **V** (T21/6): "Saber a localização das localidades por onde o exército pretende passar." (FT3, Q2a- A110). À custa da redução das respostas em DC, a categoria **FIG** (T21/11) recuperou os seus valores para metade das intervenções: "A importância para a administração pública dos mapas geoestratégicos, tinha com vista proteger a sua cidade e atacar outras cidades, verificando o estado das suas muralhas." (FT3, Q2a- A117). O **DC** (T21/4) sofreu uma quebra pelos motivos já explicados e pela dificuldade dos discentes manterem o mesmo padrão de resposta estruturada e contextualizada:

“Os mapas geoestratégicos permitem à administração pública reconhecer o local, ou seja, fica a saber as redes de estradas, onde se localizam os pontos altos da cidade, quais são os países vizinhos, as fortalezas da cidade, a própria localidade e os rios.” (FT3, Q2a- AI3);

“Organizava as tropas e os seus centros de ação mostrando os locais mais importantes de posicionar homens e os locais a deixar de parte de modo a que o exército não dispersasse.” (FT3, Q2a- AI21).

A Q2b pedia: “*Explica qual é a importância para a administração pública das plantas de praças-fortes*”. A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 28- Explica qual é a importância para a administração pública das plantas de praças-fortes. (FT3/Q2b)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Com o decorrer da resolução da FT3 observa-se que as respostas abertas, ou que tencionam ser respostas mais rápidas e objetivas, tornam-se incubadoras de categorias menos representativas das capacidades e saber científico-histórico dos alunos. Desta forma, na Q2b, surge um número significativo de intervenções V (T21/4): “São feitas como forma de defesa.” (FT3, Q2b- AI9); e os mesmos valores na categoria E (T21/4): “Ajudar a localização dos exércitos.” (FT3, Q2b- AI8). A categoria que recolheu mais respostas foi a FIG (T21/8) mantendo-se em sintonia com os resultados transatos, em parte porque os discentes que não conseguem dar respostas suficientes para o DC são categorizados como FIG:

“Visto que a destruição da localidade teria por fim a reconstrução, a administração saberia mais ou menos a quantidade de estragos.” (FT3, Q2b- AI10);

“São importantes porque são feitas como forma de defesa, para conhecer bem o local e as muralhas.” (FT3, Q2b- AI16).

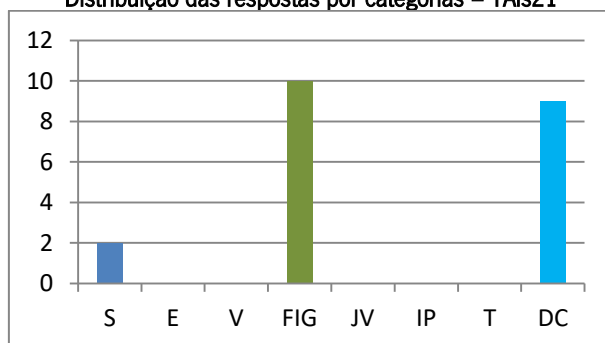
A categoria DC (T21/4) mantém-se com poucas respostas apesar de consistentes e de alguma relevância historiográfica:

“É importante para demonstrar como era organizada e para demonstrar a organização da muralha à volta da praça-forte e para saber a destruição da mesma, os locais onde tinham de reconstruir após terem derrubado após da conquista.” (FT3, Q2b- AI1);

“As plantas de praças-fortes permitem saber qual a estrutura das muralhas, a sua construção e onde se posicionam de maneira ou a defender a cidade ou então saber onde atacar para depois de conquistada voltar a construir uma muralha.” (FT3, Q2b- AI3).

A Q2c pedia: “*Explica qual é a importância para a administração pública dos mapas de forças militares*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 29- Explica qual é a importância para a administração pública dos mapas de forças militares. (FT3/Q2c)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



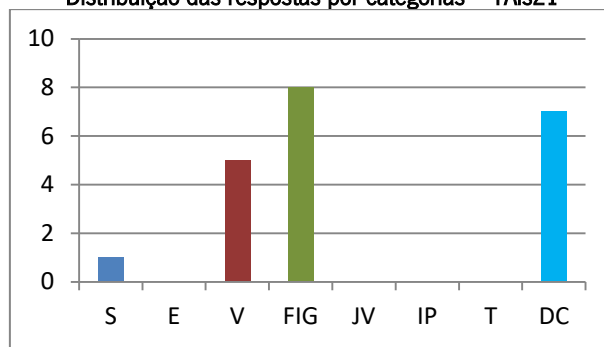
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q2c, existe um equilíbrio entre os resultados das intervenções das duas principais categorias FIG e DC. A FIG (T21/10) obteve uma melhoria ainda que se mantenha estável: “Saber a quantidade de homens nos exércitos e a qualidade que os distingue.” (FT3, Q2c- AI18). O DC (T21/9) incrementou a quantidade das suas respostas face às perguntas anteriores: “Os mapas de forças militares tinham como objetivo saber as patentes do exército, quantas tinham e como estavam divididos.” (FT3, Q2c- AI13).

A Q2d pedia: “*Explica qual é a importância para a administração pública dos uniformes do exército*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Assim como na Q2c, apercebemo-nos na Q2d que existe uma dificuldade latente nos discentes para responderem de forma mais completa, visto que, nesta pergunta o volume de intervenções V (T21/5) aumentou um pouco “Para saber a organização do exército.” (FT3, Q2d- AI12).

Gráfico 30- Explica qual é a importância para a administração pública dos uniformes do exército. (FT3/Q2d)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21

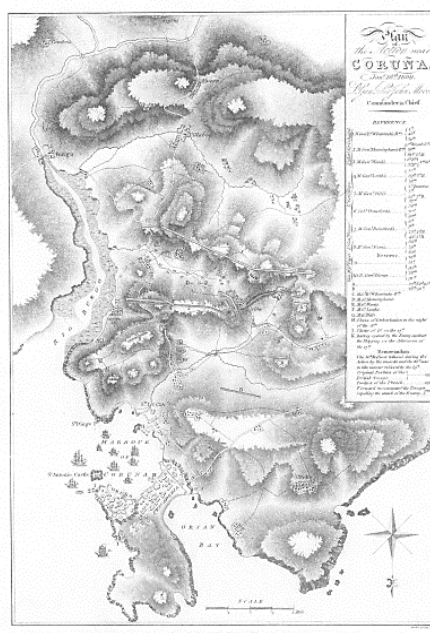


Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na FIG (T21/8) presenciamos a manutenção dos valores das respostas porque o decréscimo sentido em DC irá refletir-se em FIG: “É importante para os soldados reconhecerem a sua equipa ou a equipa adversária.” (FT3, Q2d- AI19). A categoria DC (T21/7) viu diminuir as suas respostas, visto uma complexidade maior da questão, que alguns alunos não conseguiram acompanhar:

“Permite diferenciar o general, de oficiais, e os subalternos, saber qual a posição de cada homem na linha, ao exército, aos gastos, etc” (FT3, Q2d- AI3);
 “Para não se confundirem, para se organizarem, para se distinguirem, para saber o dinheiro que vão gastar nos uniformes.” (FT3, Q2d- AI16);

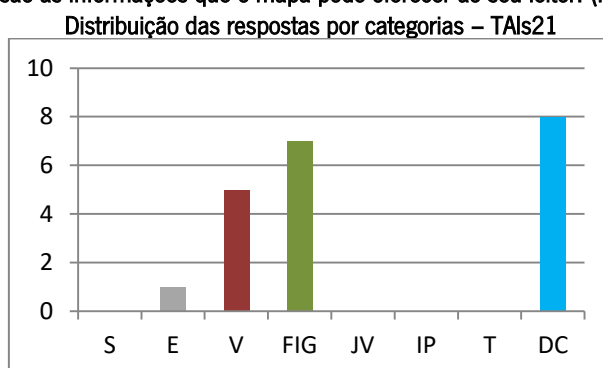
A Q3 pedia: “*Este mapa representa o plano estratégico dos ingleses para a libertação da Corunha (Espanha). Indica quais são as informações que o mapa pode oferecer ao seu leitor.*”



Litografia 3 - Plan of the action near Coruña - (1813)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 31- Este mapa representa o plano estratégico dos ingleses para a libertação da Corunha (Espanha). Indica quais são as informações que o mapa pode oferecer ao seu leitor. (FT3/Q3)



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q3, observa-se uma manutenção das estruturas de resposta que vimos na Q2d, vejamos que aparece uma resposta E (T21/1): “É importante para saber o número de homens que cada localidade tem.” (FT3, Q3- AI9); e quanto às indicações V (T21/5) conservam os mesmos valores: “Rios montanhas e estradas.” (FT3, Q3- AI7). Nas categorias FIG e DC vemos uma inversão dos seus valores desde a pergunta anterior, visto que menos uma resposta em FIG provoca um aumento em DC comprovando, assim, o que temos vindo a explicar e tentar comprovar ao longo da investigação. Em FIG (T21/7) apareceram as seguintes intervenções:

“Estradas, montanhas, locais precisos para pontos de ataque.” (FT3, Q3- AI10);

“As informações que o mapa pode oferecer ao seu leitor são: os caminhos, as montanhas, o sentido de orientação, os rios e as cidades.” (FT3, Q3- AI17).

Em DC (T21/8) ao observar um leve aumento das respostas, que se superiorizaram a categoria FIG, lemos o seguinte:

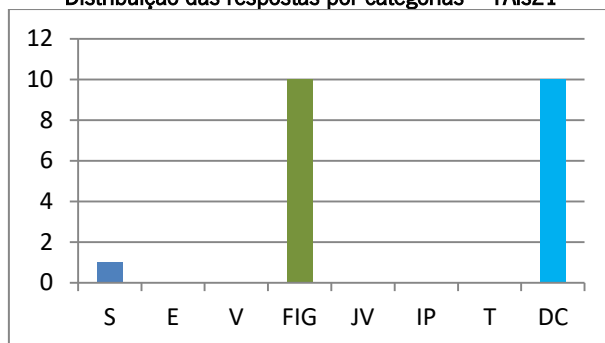
“Informações sobre o relevo, estradas, localidades e por fim, muralhas da cidade a ser atacada ou defendida.” (FT3, Q3- AI6);

“Este mapa é importante para o plano estratégico pois representa o número de regimentos, o número e custo de alimentos e o caminho a seguir pelo exército.” (FT3, Q3- AI12);

“Este mapa é importante, para saber os regimentos, o número de alimentos, o custo de alimentos e isto é importante para o exército seguir o seu caminho.” (FT3, Q3- AI19).

A Q4 pedia: “*Refere quais eram as intenções dos ingleses ao elaborar este mapa.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

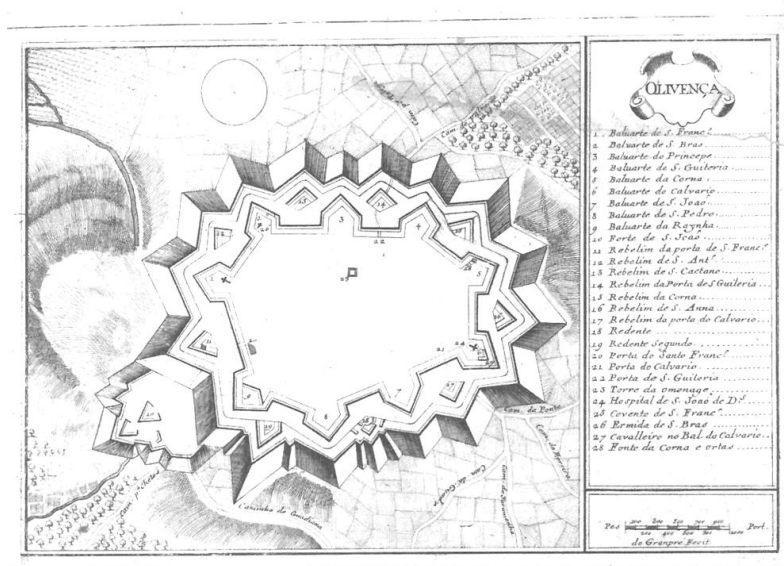
Gráfico 32- Refere quais eram as intenções dos ingleses ao elaborar este mapa. (FT3/Q4)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q4 reaparecem isoladas as duas categorias principais FIG e DC, sendo que desta vez conseguiram atingir o mesmo resultado e dividir as intervenções equitativamente. Em FIG (T21/10) responderam desta forma: “As intenções dos ingleses ao elaborar este mapa era para ser mais fácil ao realizar o ataque.” (FT3, Q4- AI). Por seu turno e na mesma dimensão aritmética em DC (T21/10) lemos: “Evitar relevos positivos para o adversário, como a montanha onde são atacados de cima e aumentar a eficiência.” (FT3, Q4- AI21).

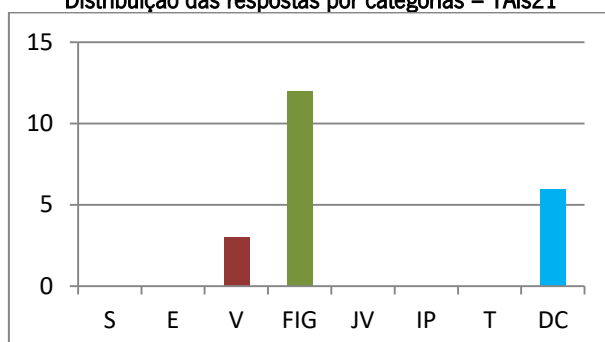
A Q5 pedia: “*Indica quais são as informações que a planta de uma praça-forte contém.*”



Litografia 4 – Olivença - (1730)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 33- Indica quais são as informações que a planta de uma praça-forte contém. (FT3/Q5)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



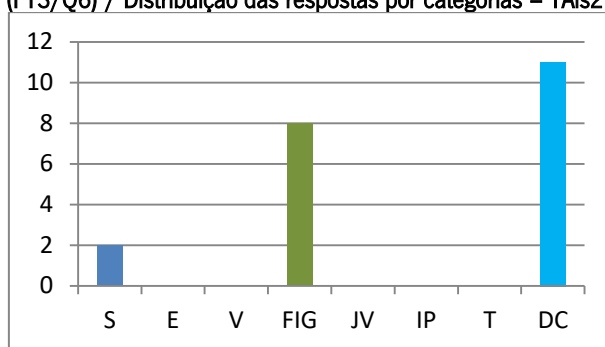
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q5 observamos uma mudança nos resultados, em parte porque a pergunta faz alusão a uma resposta mais simples, e em parte porque o conteúdo da mesma já foi abordado na Q2b, pelo que os alunos tendem a responder de forma mais simplificada. A categoria V (T21/3) tem vindo a diminuir os seus valores com tendência para o seu desaparecimento: “Podemos observar as muralhas e a intensidade da fortificação.” (FT3, Q5- AI13). Na FIG (T21/12) observamos um aumento significativo das intervenções, em grande medida pela diminuição de respostas mais completas ou contextualizadas: “Descrições históricas e geográficas da localidade, sobre como é a localidade e as muralhas.” (FT3, Q5- AI9). A categoria DC (T21/6) apesar de ver diminuído o número de intervenções mantém respostas de elevado nível de compreensão do objeto de estudo, visto a gosto próprio de alguns deles nestas matérias belicistas: “A praça-forte contém o número do regimento, a fortificação e segurança das muralhas lá representadas.” (FT3, Q5- AI12).

A Q6 pedia: *“Estas plantas indicam o estado da praça-forte. Explica a sua importância para a administração pública.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

A Q6 mantém o padrão das duas categorias maioritárias, agora com uma discrepância relevante entre a FIG e o DC.

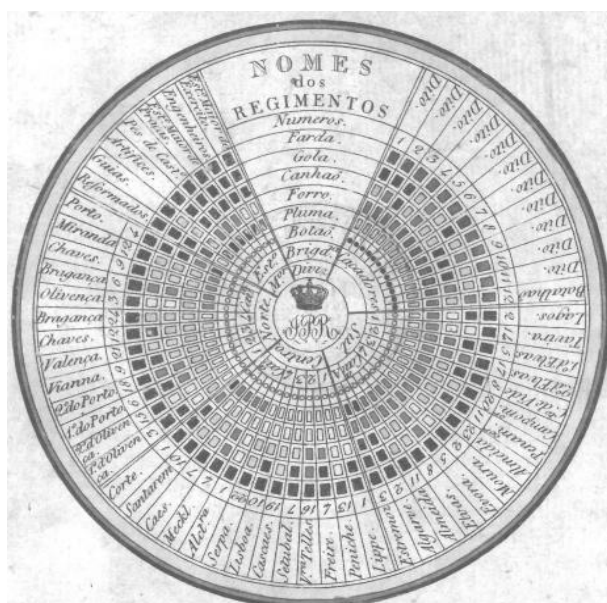
Gráfico 34- Estas plantas indicam o estado da praça-forte. Explica a sua importância para a administração pública.
(FT3/Q6) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na FIG (T21/8) observa-se uma diminuição das respostas face aos valores médios transatos, visto que na Q6 a categoria V não existe e alguns dos discentes responderam conforme a categoria DC, assim em FIG: “Permite saber se é necessário efetuar alterações para uma melhor defesa.” (FT3, Q6- AI3). Quanto ao DC (T21/11) denotam uma melhoria representativa das intervenções, com respostas mais contextualizadas no período histórico e mais centradas no objeto litográfico em estudo: “Estas plantas eram muito importantes porque através delas podemos verificar e procurar falhas na defesa de forma a recompor, tem fins estratégicos.” (FT3, Q6- AI13).

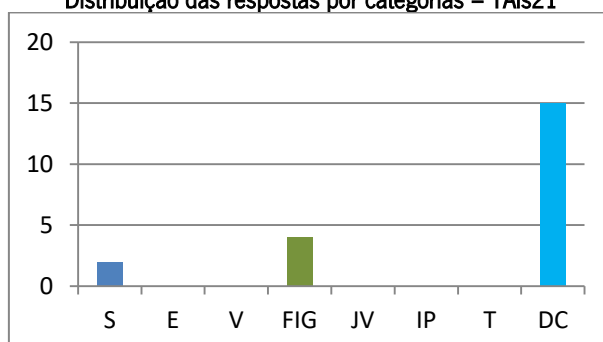
A Q7 pedia: “Refere quais são as informações que se pode observar no mapa dos Regimentos.”



Litografia 5 - Nomes dos Regimentos - (1810)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 35- Refere quais são as informações que se pode observar no mapa dos Regimentos. (FT3/Q7) /
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



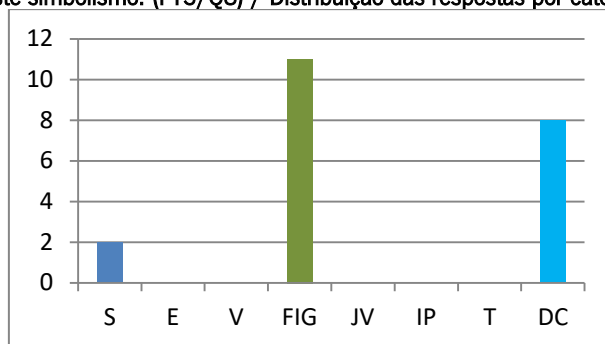
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Com se tinha vindo a verificar, a partir da FT3, a categoria DC tende a aumentar a sua importância face à categoria FIG. A Q7 é um exemplo de como a persistência do estudo direcionado e a formulação de bons entendimentos historiográficos permitem um desenvolvimento mais elaborado e até complexo das respostas dos discentes como se verá. Assim na FIG (T21/4) vemos: “As informações que se podem observar eram a quantidade de patentes e exércitos que cada região possuía e os vários regimentos que cada local.” (FT3, Q7- Al14); enquanto no DC (T21/15) se observam respostas como: “Pode-se observar os diferentes estatutos e categorias contidos dentro de cada regimento desde os cargos mais baixos ao líder que surge no centro que é D. João, Príncipe Regente.” (FT3, Q7- Al21).

A Q8 pedia: “Ao centro está representada uma coroa com as letras “JPR” (João Príncipe Regente). Explica o significado deste simbolismo.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico.

Na Q8, por via de uma pergunta colocada de forma mais específica, os valores que se têm vindo a verificar alteraram-se e relevaram a categoria FIG. Desta forma, em FIG (T21/11) observamos intervenções mais sucintas e menos explicativas sobre a pergunta colocada: “Para mostrar quem era o responsável pela organização.” (FT3, Q8- Al8).

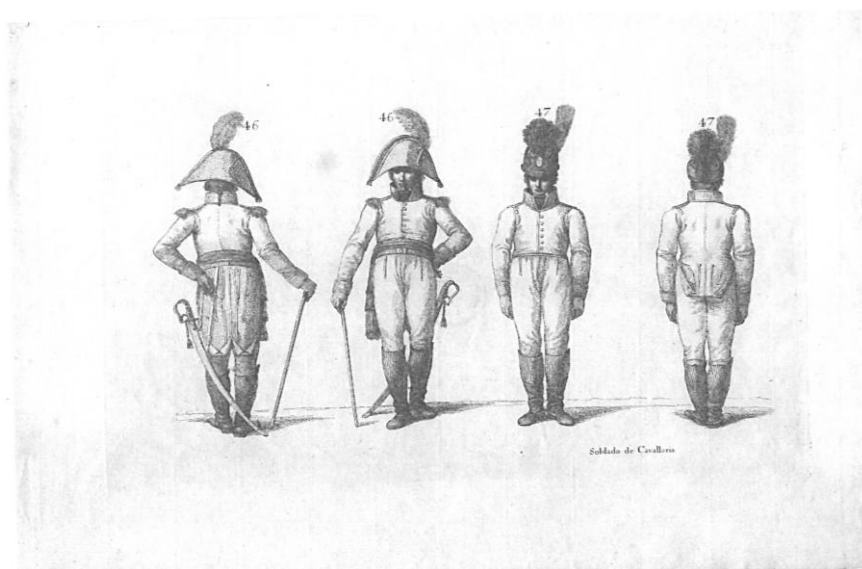
Gráfico 36- Ao centro está representada uma coroa com as letras “JPR” (João Príncipe Regente). Explica o significado deste simbolismo. (FT3/Q8) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Quanto ao DC (21/8) a diminuição ocorrida não foi muito significativa, uma vez que permanecem as respostas mais relevantes para a compreensão do impacto histórico da litografia: “Todos os regimentos por muitas categorias que tivessem tinham o mesmo líder e serviam o mesmo homem que era o Príncipe regente que fica ao centro. “ (FT3, Q8- AI21).

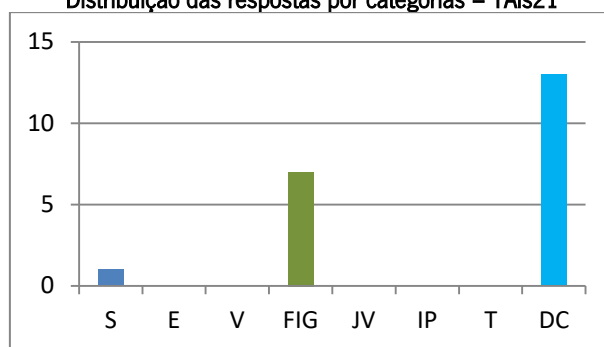
A Q9 pedia: “Explica qual é a importância administrativa da representação dos Uniformes do Exército.”



Litografia 6 - Uniformes de Cavalaria - (1806)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 37- Explica qual é a importância administrativa da representação dos Uniformes do Exército. (FT3/Q9)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A Q9, a última pergunta da FT3, apresentou resultados finais significativos da diferença existente entre as categorias FIG e DC. É importante perceber que estes resultados só são possíveis porque os discentes conseguiram atingir um nível de compreensão histórica de uma forma mais ao menos rápida, visto que, no término da terceira FT, os resultados são representativos de uma evolução historiográfica sistemática e lógica. Na categoria FIG (T21/7) responderam desta forma: “Para os distinguir dos uniformes dos outros distritos, sendo estes do mesmo regimento mas com diferentes distinções.” (FT3, Q9- AI). No que respeita ao DC (T21/13) obtivemos as seguintes intervenções:

“Os uniformes serviam não só para identificação do regimento mas também para distinção hierárquica, melhor organização do exército e planificar os custos do fornecimento de uniformes ao exército visto que eram pagos pelo Estado.” (FT3, Q9- AI6);

“É importante para não se confundirem, para se organizarem, para se distinguirem, para o Estado saber quanto dinheiro vai gastar com os uniformes e para os militares saberem que uniforme vão usar.” (FT3, Q9- AI16).

Como **comentário final** à FT3 eis o que nos apraz dizer. Ela tem 10 questões e 210 respostas, ou seja, o total de respostas (**Tr252**) (v. Tabela seguinte).

Tabela 3- Análise dos resultados da FT3 (Tr252)

FT3	1	2A	2B	2C	2D	3	4	5	6	7	8	9	Total
S			1	2	1		1		2	2	2	1	12
E			4			1							5
V		6	4		5	5		3					23
FIG	8	11	8	10	8	7	10	12	8	4	11	7	104
JV													0
IP													0
T													0
DC	13	4	4	9	7	8	10	6	11	15	8	13	108

Em primeiro lugar observa-se um desaparecimento das categorias **JV** (Tr252/0) e **IP** (Tr252/0) o que se pode explicar pela melhor compreensão dos conteúdos litográficos que propiciou o aumento das categorias **FIG** (Tr252/104) e **DC** (Tr252/108).

Apesar destas duas maiores categorias estarem equilibradas, nota-se que a categoria **DC** (Tr252/108) ultrapassou os valores de **FIG** (Tr252/104), sendo que estes resultados só são possíveis porque os discentes evoluíram de uma forma saudável ao longo das questões colocadas, ultrapassando algumas dificuldades e minorando outras, permitindo, na FT3, uma evolução dos conhecimentos histórico-litográficos e um aumento de respostas mais explicativas.

Desta forma se prova o aumento da literacia visual histórico-litográfica. Os últimos valores **E** (Tr252/5) e **V** (Tr252/23) denotam uma persistência de resistências e dificuldades no que respeita à concretização de explicações sobre as obras em análise. Em síntese, a FT3, apresentou resultados positivos visto a evolução das respostas **DC**.

3.4- Análise da Ficha de Trabalho 4 - Litografias Humorísticas e Ideológicas

Num 4º momento, os alunos foram convidados a resolver a Ficha de Trabalho 4 (FT4) (v. Anexo 1), *Litografias Humorísticas e ideológicas*, que era composta por 12 questões (Q). Apresentar a arte litográfica é não poder alienar uma das suas melhores e mais populares facetas – a sátira – e, por *sátira*, entenda-se o domínio do humor interventivo e catalisador da formação de processos ideológicos nos seus observadores. Este tipo de arte humorista é transversal a todas as áreas humanas, sociais, científicas, militares, religiosas, entre outras, permitindo uma lenta, mas enraizada, mudança ideológica no seio das populações. Uma das obras lidas, para a leção desta temática e posterior formulação da FT4, foi o *Bodies Politic* do autor Roy Porter, que demonstrava exatamente a disseminação, na Inglaterra do início de oitocentos, do gosto popular pelas caricaturas, sátiras, panfletos humorísticos e ideológicos.

A Q1 pedia: *“A litografia representa a entrada de tropas napoleónicas em Portugal. Refere algumas características observáveis nos soldados franceses.”*

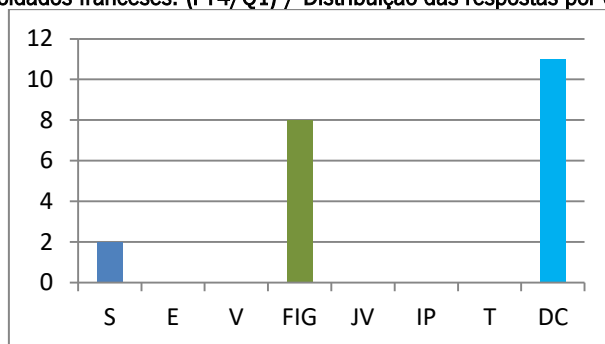


ENTRADA DOS PROTECTORES EM PORTUGAL.
A entrada destes guerreiros
Foi com grande intrepidez.
Descobres do pé, e perna
Que aqui avolta um

Litografia 7 - Entrada dos Protetores em Portugal - (1807)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 38- A litografia representa a entrada de tropas napoleónicas em Portugal. Refere algumas características observáveis nos soldados franceses. (FT4/Q1) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

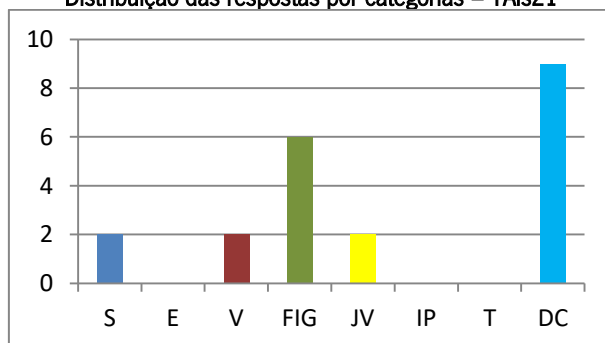
Ao iniciar o estudo dos resultados da FT4, observamos que na Q1 se mantem a divisão entre a FIG e o DC. Os resultados na FIG (T21/8) podem indicar que este resultado se deve ao desaparecimento temporário de categorias menos frequentes: “Estão curvados e com pesos nas costas, e com armas, mal equipados.” (FT4, Q1- AI20). Quanto ao DC (T21/11) apresenta um valor significativo e consegue manter-se numa posição de domínio sobre as categorias dominantes, visto que os conhecimentos dos discentes se tornaram mais sólidos e estes já perceberam o propósito desta investigação:

“Os soldados franceses parecem estar sem ânimo cansados e sem força tanto psicologicamente como fisicamente. Estão também a carregar uma série de utensílios as costas o que faz com que os soldados se curvem devido ao peso.” (FT4, Q1- AI3);

“Os soldados franceses parecem estar curvados com bastante “tralha” às costas, transparecendo uma noção de cansaço, e vinham também com armas não fazendo uma introdução pacífica.” (FT4, Q1- AI15).

A Q2 pedia: *“O autor desta litografia pretende transmitir ideias aos seus leitores. Indica algumas.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 39- O autor desta litografia pretende transmitir ideias aos seus leitores. Indica algumas. (FT4/Q2) Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q2, por via da pergunta refletir uma certa abertura a opiniões várias, surge a categoria V (T21/2): “Pouca proteção vinda do exército visto que os soldados não representam nesta litografia um exército com poder para proteger Portugal.” (FT4, Q2- A10). Na mesma ordem de ideias, aparece a categoria JV (T21/2), que nos remete para uma retoma de respostas menos científicas em relação à litografia em estudo: “O autor desta litografia pretende transmitir às pessoas que o povo francês não é assim tão bem organizado, pretende transmitir que o povo francês não é perfeito e ainda de uma forma muito esclarecedora que o povo francês não é perfeito e que as pessoas não os devem saber invencíveis.” (FT4, Q2- A19). Tanto a categoria FIG como a DC apresentaram quebras por via do surgimento das categorias atrás descritas. Em FIG (T21/6) podemos observar uma manutenção do registo escrito, especificamente sobre a análise da litografia: “Transmite a ideia de que os franceses não vêm em paz, mas sim para controlar o povo português e que com tantos sacos às costas que estes vieram para ficar, tomar conta de Portugal.” (FT4, Q2- A15). Em relação ao DC (T21/9), apesar de uma leve diminuição, no geral, mantém-se como a categoria de maior desenvolvimento na redação da expressividade da litografia da qual retiram o seu saber:

“O autor pretende transmitir a ideia de que as tropas francesas não eram “invencíveis”. Percebemos isto através da fraca condição e organização das tropas, tendo como intenção mostrar que estes podiam ser derrotados.” (FT4, Q2- A14);

“A ideia de que o exército francês não é tão forte nem tão bem organizado ou equipado como se pensa e transmite a ideia de que estes são batíveis e é possível com uma revolta popular vencê-los.” (FT4, Q2- A121).

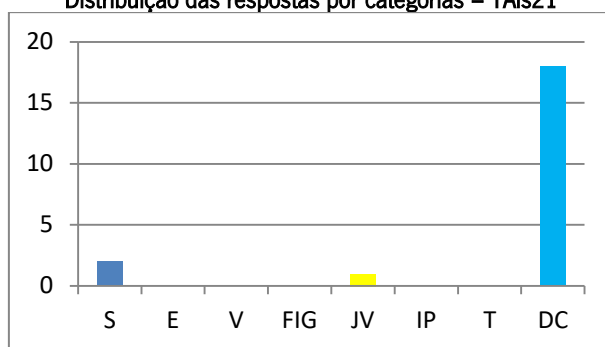
A Q3 pedia: *“Indica os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga.”*



Litografia 8 – Patriotismo Espanhol Triunfante da Rapacidade Francesa - (1808)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 40- Indica os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga. (FT4/Q3)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



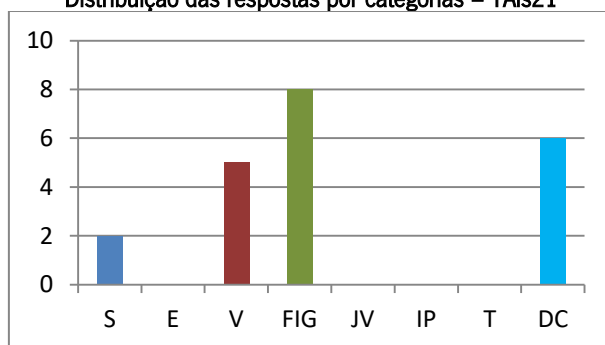
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q3 surgem duas categorias **JV** e **DC**, sendo que a primeira tem uma resposta de expressão efêmera no quadro dos resultados gerais, pois quase todos os alunos conseguiram responder de forma imparcial e historicamente correta. Em **JV** (T21/1) lê-se: “Os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga são de facto tristes. Verifica-se que os franceses se encontravam num clima de pânico, terror e medo e fugiram para tentar salvar as suas vidas.” (FT4, Q3- AI17). A categoria **DC** (T21/18), angariou o grosso das intervenções, pois os alunos compreenderam o que era pretendido e informaram-se na fonte visual:

“Os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga são o sentimento de medo, pois estão em fuga do território inimigo.” (FT4, Q3- AI9); “Os franceses estavam em fuga e estavam completamente aterrorizados com a força dos espanhóis. Eles parecem também um pouco surpreendidos.” (FT4, Q3- AI18). “Os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga são: medo de morrer, também alguma admiração, e parece que estão extremamente surpreendidos por terem sido apanhados.” (FT4, Q3- AI19).

A Q4 pedia: “*Em primeiro plano observa-se uma coroa a cair. Menciona o significado deste sinal.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 41- Em primeiro plano observa-se uma coroa a cair. Menciona o significado deste sinal. (FT4/Q4)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21

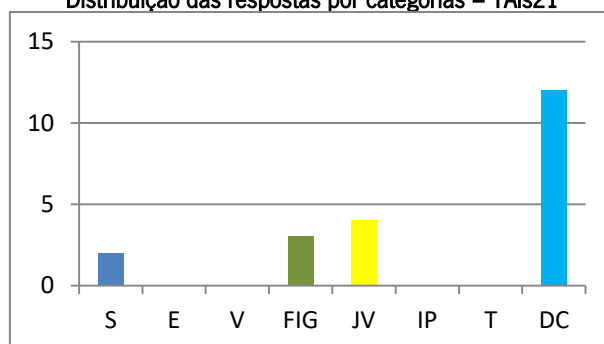


Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Em primeiro lugar ressalta à vista a quantidade de intervenções **V** (T21/5) encontradas e só sendo possível explicar este valor pelo facto de os alunos não terem apreendido a mensagem da litografia: “A coroa a cair significa a queda dos franceses.” (FT4, Q- A17). Na **FIG** (T21/8) observa-se uma estabilização dos valores antevistos e uma predisposição dos discentes para responder de forma mais sucinta, ainda que tenham mais conhecimentos sobre a mensagem da litografia: “O significado da coroa a cair é mostrar que a governação napoleónica irá cair.” (FT4, Q- A16). A categoria **DC** (T21/6), apesar de ver reduzida a participação, manteve boas intervenções quanto à análise da fonte historiográfica: “A saída dos irmãos de napoleão do cargo de rei de Espanha, deixando a coroa para trás.” (FT4, Q- A15).

A **Q5** pedia: “*Explica qual a intenção do autor ao retratar os franceses como jovens rapazes.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 42- Explica qual a intenção do autor ao retratar os franceses como jovens rapazes. (FT4/Q5)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

A **FIG** (T21/3) obteve um resultado diminuto, visto o aumento das intervenções em **DC**, provocadas pelo entusiasmo dos alunos relativamente à **Q5**: “A intenção do autor ao retratar os franceses como jovens rapazes até quer demonstrar a sua inexperiência para clima, ambiente de guerra.” (FT4, Q5- A11). A categoria **JV** (T21/4) ressurge nesta questão pela autonomia/ liberdade de resposta que lhes é conferida, porque a pergunta não se dirige estritamente à fonte visual: “Estes jovens rapazes foram obrigados a ir muito novos para a guerra, pois os seus antigos companheiros já estariam mortos.” (FT4, Q5- A13); “É que não são tão poderosos como pensavam.” (FT4, Q5- A16). No **DC** (T21/12) observamos a liberdade de interpretação a surtir

um efeito positivo na qualidade histórica e humana das intervenções: “A intenção do autor ao retratar os franceses como jovens rapazes é para mostrar que foram apanhados de sua falta de experiencia que não são tão maduros o suficiente, e que não têm idade para estar ali.” (FT4, Q5-AI19).

A Q6 pedia: “A litografia apresenta o Diabo (a chocar jacobinos) e a sua Fêmea (criadora de Napoleão). Indica o significado das figuras satíricas – o Diabo e a sua Fêmea.”

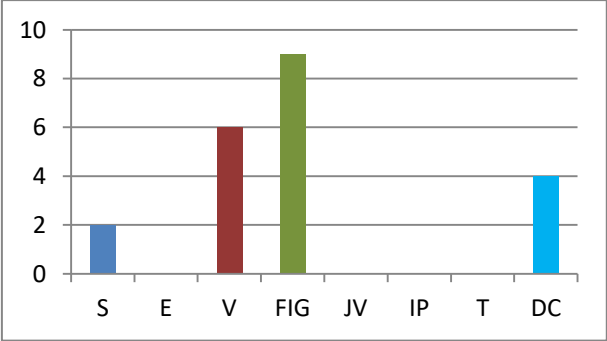


Litografia 9 - O diabo e a sua Fêmea - (1808)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 43- A litografia apresenta o Diabo (a chocar jacobinos) e a sua Fêmea (criadora de Napoleão). Indica o significado das figuras satíricas – o Diabo e a sua Fêmea. (FT4/Q6)

Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

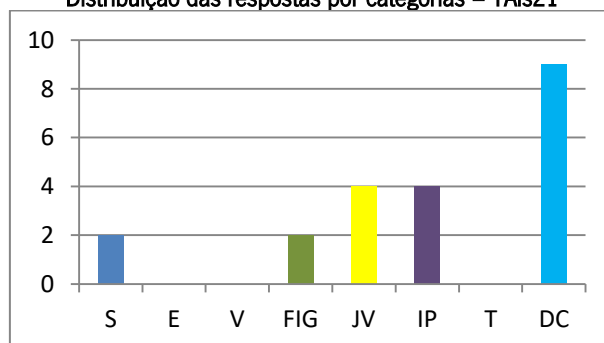
A Q6, e a preambular observação desta litografia e do seu conteúdo, foi inicialmente de difícil entendimento para os discentes, pelo que surgem os resultados menos apelativos, nomeadamente os significativos valores da categoria V (T21/6): “Está a associar uma figura com o mal significado aos jacobinos e Napoleão.” (FT4, Q6- AI20). A FIG (T21/9) elevou o número de intervenções para os seus normais valores: “O diabo representa o “pai” do povo francês. A fêmea representa “a mãe” de napoleão, a criadora de um monstro implacável e sem escrúpulos.” (FT4, Q6- AI3). Quanto ao DC (T21/4), os resultados permanecem baixos, mas os discentes mais empenhados em decifrar os segredos da litografia conseguiram responder convenientemente:

“Esta litografia critica os ideais iluministas visto que nela está representado o diabo a dar à luz aos jacobinos e a fêmea a dar luz a napoleão, destruidor de nações.” (FT4, Q6- AI4);

“Podemos verificar nesta litografia o diabo e sua fêmea tendo uma conversa em com o outro, um que choca jacobinos que destroem altares e tronos com as revoluções, e outro que choca Napoleão que destruiu nações inteiras. Significa metaforicamente que Napoleão é filho do diabo.” (FT4, Q6- AI13).

A Q7 pedia: “*Refere algumas emoções emitidas pela litografia aos leitores.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 44- Refere algumas emoções emitidas pela litografia aos leitores. (FT4/Q7)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



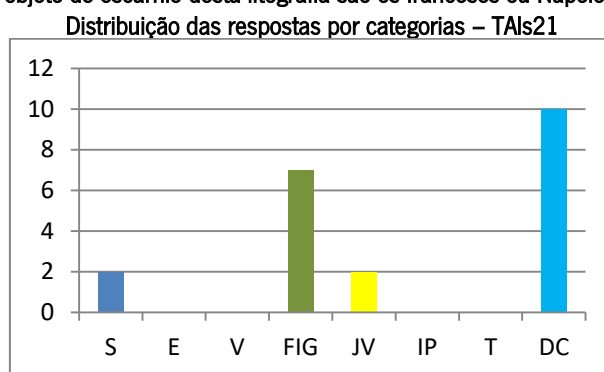
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A Q7 obteve valores divididos quase equitativamente pelas quatro categorias que se lhe apresentaram. Na FIG (T21/2), vemos aparições efémeras “As emoções emitidas pela litografia aos leitores é de medo.” (FT4, Q7- AI9). A categoria JV (T21/4) surge com alguma expressividade pelo caráter quase opinativo da Q7, ainda que os leitores a que se referia são os contemporâneos da litografia, sendo espetável que os alunos assim o entendessem: “Com o texto da litografia, os leitores ficariam apavorados de certo com napoleão, sendo que estava

caraterizado como filho do diabo. Medo, pavor, precaução e talvez um pouco de raiva.” (FT4, Q7- AI13). A categoria **IP** (T21/4) reaparece, também com um valor significativo, visto que os discentes atribuíram as emoções ao carater marcadamente propagandístico da litografia satírica: “Sátira a napoleão que é “chocado” pela fêmea do diabo.” (FT4, Q7- AI8). O **DC** (T21/9) registou um aumento das suas repostas, mas com valores aquém da média, visto os alunos mais percutivos também terem respondido a IP: “Algumas emoções emitidas pela litografia aos leitores é de incógnita, porque não sabem o que dizer desta imagem, surpresa e provoca medo, por fazer parecer que o diabo está com Napoleão Bonaparte.” (FT4, Q7- AI19).

A **Q8** pedia: “O maior objeto de escárnio desta litografia são os franceses ou Napoleão? *Explica.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 45- O maior objeto de escárnio desta litografia são os franceses ou Napoleão? *Explica.* (FT4/Q8)



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

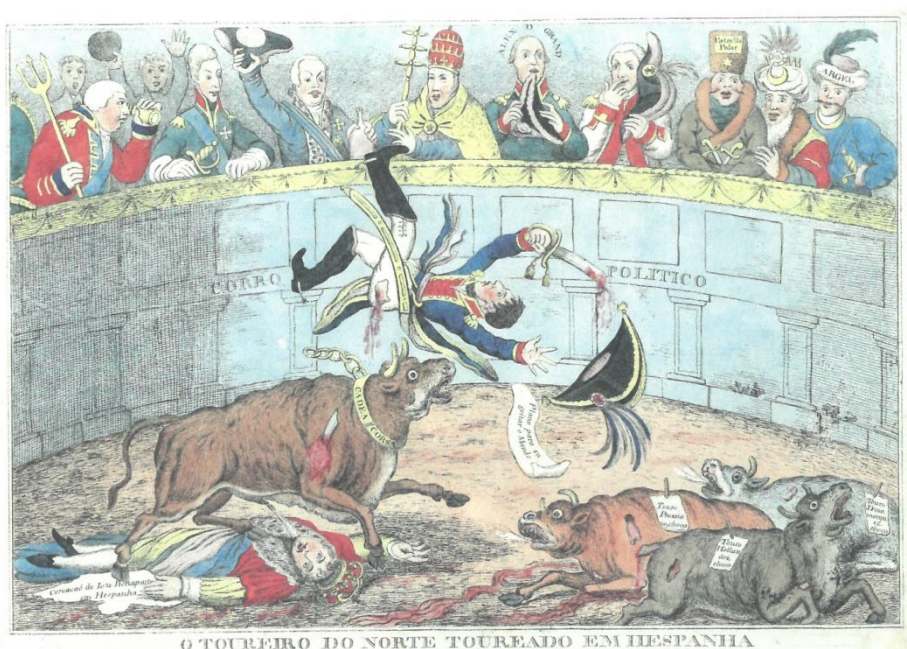
Na **Q8**, a categoria **FIG** (T21/7) eleva a sua representatividade por via de uma focalização mais aprofundada na litografia e de uma melhor compreensão da mesma por parte dos discentes, após as três questões transatas: “Napoleão, porque o título centra-se como este nasceu e que é este que mandava nos jacobinos” (FT4, Q8- AI15). A categoria **JV** (T21/2) volta a marcar presença, desta vez sem razão aparente, uma vez que, a Q8, incide concretamente sobre a fonte visual em análise: “Napoleão seria então objeto de escárnio porque associar alguém à família do diabo era terrível.” (FT4, Q8- AI13). A categoria **DC** (T21/10) vai mantendo os seus valores elevados, com metade das intervenções, por via de uma crescente compreensão histórico-litográfica contextualizada, que influi os discentes a explicarem o que vêm:

“O principal objeto de escárnio é Napoleão, porque embora sejam os franceses (como um todo) a destruir altares e tronos, é Napoleão quem comanda as tropas e tem os sonhos de conquistar tudo e todos e por isso o ridicularizado é Napoleão.” (FT4, Q8- A13);

“Napoleão, pois os jacobinos são ditos como pouco, comparando ao efeito destrutivo de Napoleão o destruidor não de coroas e altares mas sim de nações inteiras.” (FT4, Q8- A14);

“Na minha opinião ambos, pois o escárnio é centrado na pessoa de Napoleão a que apelidam indiretamente de diabo, mas os franceses seguiram-no e acreditaram nele logo são atingidos também.” (FT4, Q8- A121).

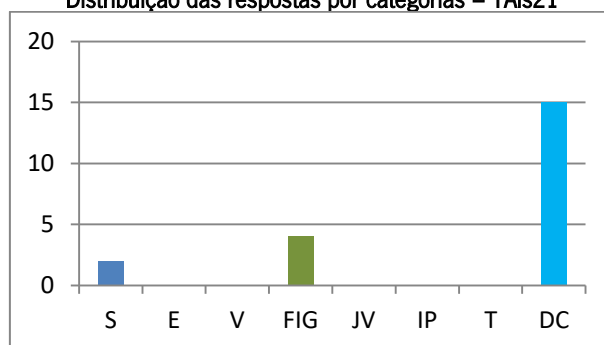
A Q9 pedia: “Indica qual é a figura central da litografia.”



Litografia 10- Toureiro do Norte Toureado em Espanha - (1812)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 46- Indica qual é a figura central da litografia. (FT4/Q9)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21

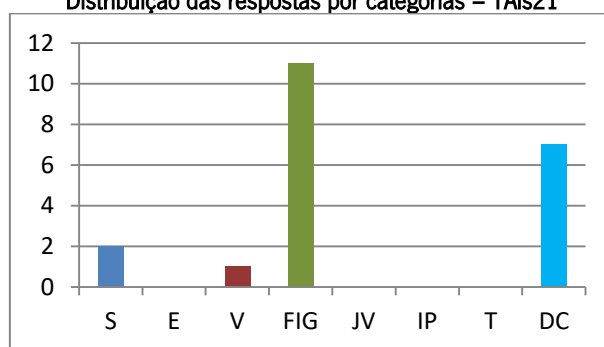


Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A Q9 foi colocada na FT4, no sentido de indicar um método de análise da litografia aos discentes para que estes compreendessem bem como se analisa, estuda, disserta, formula e escreve sobre uma obra artística como esta. Todavia, surgiram dois grupos de respostas interessantes, categorizando-se como **FIG** e **DC**. Em **DC** (T21/15) as respostas são o mais corretas possíveis e a categoria conseguiu uma boa percentagem, o que demonstra a atenção dos discentes: “A figura central é Napoleão.” (FT4, Q9- AI9). Contudo, observamos algumas respostas, categoria **FIG** (T21/4), que ainda que não estejam totalmente corretas, não estão erradas, e, como tal, simplesmente apresentam uma visão de conjunto diferente da maioria: “A multidão que assiste.” (FT4, Q9- AI19); “Touro.” (FT4, Q9- AI20).

A Q10 pedia: “*Refere quem são algumas das personalidades que assistem ao espetáculo.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 47- Refere quem são algumas das personalidades que assistem ao espetáculo. (FT4/Q10)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q10 surge uma presença **V** (T21/1) que ainda não observou bem a litografia: “Na figura está representado um membro do clero.” (FT4, Q10- AI4). Na categoria **FIG** (T21/11) aparecem um conjunto de intervenções que representam metade da amostra, evidenciando-se uma predisposição para respostas mais simples e diretas, com menos explicações sobre o objeto de estudo:

“Pessoas de alta classe, nobres e também se encontra o clero de várias partes da Europa.” (FT4, Q10- AI8);
 “A assistir estão algumas personalidades mais importantes da época: o clero, pessoas da política, pessoas da realeza.” (FT4, Q10- AI19).

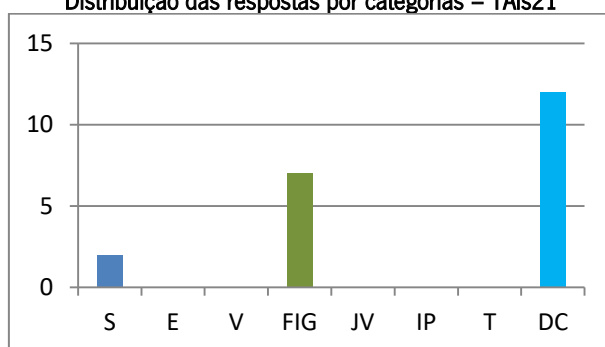
No **DC** (T21/7) constatamos uma representação aritmética menor, contudo registam-se algumas boas respostas dos discentes, que fragmentam as figuras representadas na litografia e as colocam numa vivência histórica contextualizada:

“O Papa, os principais governantes das potências da época (Reino Unido, Império Otomano etc.) que se opunham a Bonaparte.” (FT4, Q10- AI5);

“Na figura está representado um membro do clero, provavelmente representando Itália, um reino conquistado por Napoleão. Os outros são provavelmente representantes de Inglaterra e Portugal.” (FT4, Q10- AI6).

A **Q11** pedia: “*Explica a felicidade do público assistente.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 48- Explica a felicidade do público assistente. (FT4/Q11)
Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

Assim como se tem vindo a verificar em algumas Q, na Q11 sustentam-se as duas categorias mais frequentes. Em **FIG** (T21/7) recebemos respostas menos elaboradas sobre o tema a desenvolver: “A felicidade do público provém da derrota de napoleão perante o touro, todos queriam a queda de Napoleão.” (FT4, Q11- AI18). Quanto a **DC** (T21/12) mantem-se a tendência de intervenções contextualizadas no tempo e espaço:

“O público está feliz porque Espanha conseguiu derrotar Napoleão e consequentemente expulsar os franceses e retomar o reino que na altura era reinado por José Bonaparte, irmão de Napoleão.” (FT4, Q11- AI9).

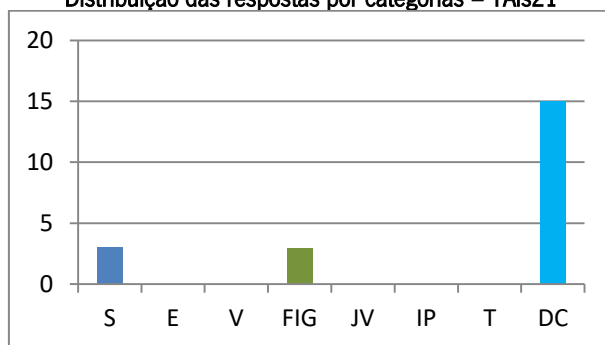
“O público assistente estava feliz, porque o touro estava a matar Napoleão Bonaparte. Eles não gostaram dele pois ele invadiu muitas civilizações.” (FT4, Q11- AI7).

“O público estava feliz pois este é constituído pelos reis das nações libertadas a Napoleão. Este ao ser derrotado é um sinonimo para a restauração dos seus reinos.” (FT4, Q11- AI4).

“O público assistente assistia à sua vitória sobre napoleão e os franceses já que Napoleão a sua figura máxima e representante de França na litografia estava a ser espezinhado e humilhado.” (FT4, Q11- AI21).

A Q12 pedia: “Indica quais são as ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 49- Indica quais são as ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia. (FT4/Q12)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na última pergunta da FT4, apresentam-se-nos as conhecidas categorias dominantes com uma discrepância aritmética significativa de intervenções. Visto isto, é necessário observar que a categoria **FIG** (T21/3) teve uma reduzida representatividade: “Leva a ideia que a França não era tão poderosa e esmagadora como levavam a entender ser.” (FT4, Q12- AI5). Já no **DC** (T21/15) presenciamos uma maioria de respostas bem estruturadas, pensadas e, principalmente, correspondentes à pergunta colocada:

“Na imagem está presente a metáfora de que os touros são os reinos “domados” por Napoleão. O touro que está a atacar Napoleão representa Espanha que resistiu e lutou contra Napoleão desmontando-o.” (FT4, Q12- AI4);

“Na imagem está presente a metáfora de que os touros são os reinos “domados” por Napoleão. O touro que está a atacar Napoleão representa Espanha que resistiu e lutou contra Napoleão derrotando-o.” (FT4, Q12- AI6);

“A derrota de uns é a aliança de outros (povos da Europa).” (FT4, Q12- AI8);

“Ao ver esta litografia construíram a ideia de queda do império francês e de gozo para com os franceses que saíram humilhados perante esta derrota, para os leitores constituía a vitória do seu reino sobre a tirania francesa de Napoleão.” (FT4, Q12- AI21).

A **FT4** tem 12 questões e 252 respostas (Tr252). Num **comentário final** (ver Tabela 4), a primeira evidência que se deve destacar é a ausência de respostas **E** (Tr252/0), pois os discentes, ainda que possam responder de forma mais breve, não cometem erros históricos. Ressalta à evidência o facto de que da FT4 até à FT6 a categoria **E** deixa de ter intervenções, o que significa um progresso considerável.

Tabela 4- Análise dos resultados da FT4 (Tr252)

FT4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
S	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	25
E													
V		2		5		6				1			14
FIG	8	6		8	3	9	2	7	4	11	7	3	68
JV		2	1		4		4	2					13
IP							4						4
T													
DC	11	9	18	6	12	4	9	10	15	7	12	15	128

Em relação às demais categorias, existem valores semelhantes nas categorias **V** (Tr252/14) e **JV** (Tr252/13), o que nos indica dois reparos: primeiro, as categorias minoritárias estão a tornar-se cada vez menos representativas, visto o decréscimo dos seus números; e, segundo, estes valores significam que, se cada vez menos discentes respondem conforme estas categorias e assumem as categorias maioritárias, então observamos um acréscimo da cognição dos discentes em relação às litografias estudadas, indicando uma melhoria na literacia visual das fontes históricas. Quanto à diferença aritmética existente entre a categoria **FIG** (Tr252/68) e a categoria **DC** (Tr252/128), nota-se uma diferença de metade do valor de **DC** (Tr252/128) para **FIG** (Tr252/68). Olhando para estes dados e colocando-os, em paralelo, com a temática em estudo, percebemos a razão destes valores.

A FT4 fala sobre litográficas humorísticas, contendo sátira, gozo, manipulação de emoções e ideias, manipulação exacerbada de factos, entre outros; ou seja, o humor é um gosto presente nos jovens de hoje, pelo que conseguiram, sem grande esforço, construir conhecimentos e explicá-los, recorrendo a conhecimentos já existentes, que fazem parte do seu quotidiano.

Para finalizar, é importante perceber que, além desta ser a FT com maior representatividade de DC, esta categoria irá manter-se consideravelmente acima das outras categorias até ao fim das FT.

3.5- Análise da Ficha de Trabalho 5 - A Litografia Alegórica

Num 5º momento, os alunos foram convidados a resolver a Ficha de Trabalho 5 (FT5) (v. Anexo 1), *A Litografia Alegórica* que era composta por 7 questões (Q). Uma das temáticas importantes da arte litográfica é a alegoria. Após ler a obra *Entre o burlesco e o Sublime, A sátira gráfica de William Hogarth e James Gillray* de Cristina Maria Tomé, optou-se por elaborar uma FT que tratasse o tema da litografia alegórica. A alegoria, como recurso artístico, permite a criação de obras mais complexas, mais simbólicas, mais satíricas ou mais religiosas, mais ornamentadas; enfim, oferece ao artista gravador uma multiplicidade de hipóteses que outras temáticas litográficas impedem. Por sua vez, a litografia alegórica tem um grande impacto junto dos leitores, visto que a mensagem transmitida é composta de símbolos ideológicos muito vincados e conhecidos da maioria, sendo certo que hoje temos mais dificuldade em perceber estas obras porque estamos treinados a ler textos e não imagens. Estas foram as tipologias de litografias que os discentes mais gostaram de ver, estudar e discutir.

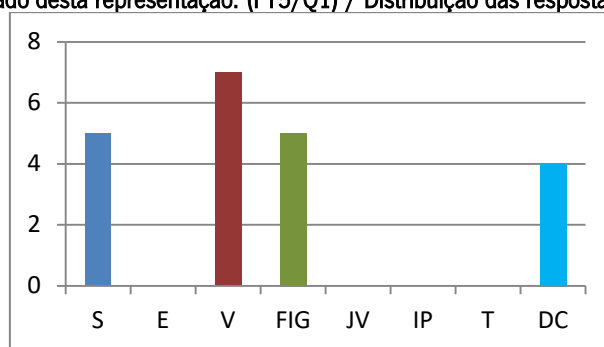
A Q1 pedia: “Ao centro está representada a monarquia portuguesa, à direita a Inglaterra e à esquerda a Espanha. Explica qual é o significado desta representação.”



Litografia 11 – Restauração de Portugal em 1808 - (1808)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 50- Ao centro está representada a monarquia portuguesa, à direita a Inglaterra e à esquerda a Espanha. Explica qual é o significado desta representação. (FT5/Q1) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

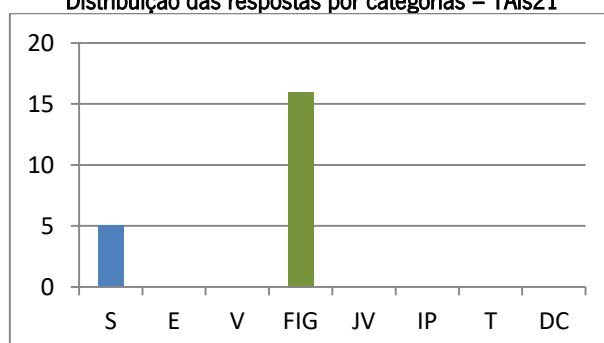
O primeiro impacto, ao observar-se os resultados da **Q1**, é a maioria de respostas **V** (T21/7) apresentadas. Este valor explica-se pelo facto de a litografia alegórica ser um elemento estranho, traduzindo-se na dificuldade de compreensão e consequente explicação da mesma: “Representa a união de Espanha e Inglaterra com Portugal.” (FT5, Q1- AI). A categoria **FIG** (T21/5) apresenta pouca expressividade, pelas mesmas razões descritas acima, ainda que com intervenções explicativas mais desenvolvidas quanto ao contexto histórico: “O significado desta representação é a união entre os três países, mostra que se aliaram para expulsar França.” (FT5, Q1- AI13). O **DC** (T21/4) firma-se pela elaboração de respostas histórico-belicistas napoleónicas no contexto europeu:

“O significado que esta representação nos está a querer demonstrar é através das mãos estarem ligadas a união e harmonia que se sentia entre Portugal, Espanha e Inglaterra, como nações aliadas, com fim de derrotar o poderio francês que está no chão representado a sua queda ou fim.” (FT5, Q1- AI1);

“Esta imagem representa os aliados de Portugal, mostrando que a Inglaterra e a Espanha vão proteger a coroa portuguesa e lutar do seu lado contra os franceses. Significa que com a ajuda dos dois países a França foi derrotada e é Portugal quem ganha.” (FT5, Q1- AI15).

A **Q2** pedia: “*Refere qual foi o propósito de exibir a espada da Inglaterra sobre a França prostrada no chão.*” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 51- Refere qual foi o propósito de exibir a espada da Inglaterra sobre a França prostrada no chão. (FT5/Q2) Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

A **Q2** surge apenas com uma categoria porque todas as respostas foram unânimes quanto à elaboração/desenvolvimento explicativo, bem como à visão dos alunos sobre o objeto de estudo, pelo que vemos em **FIG** (T21/16):

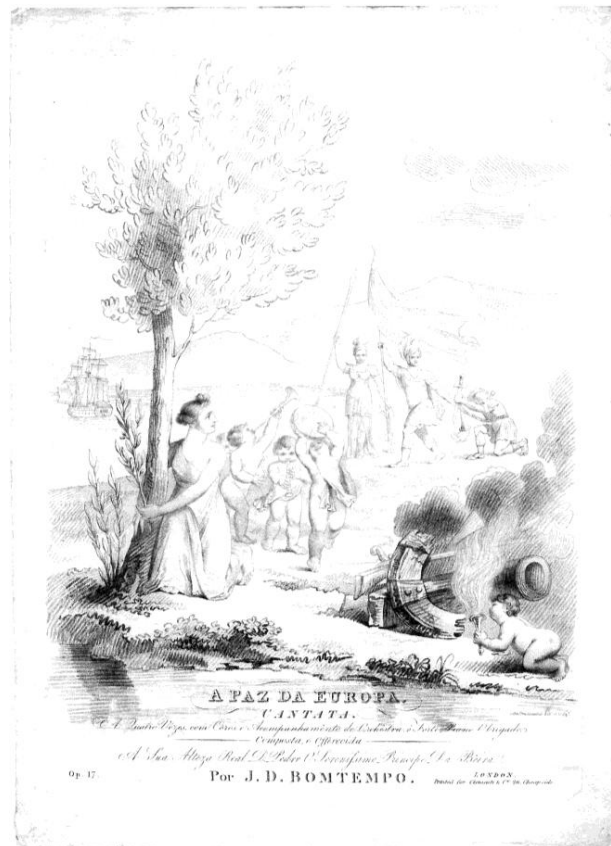
“O propósito de exibir a espada de Inglaterra sobre a França era com o propósito de demonstrar que haviam conseguido derrotar o poderio francês.” (FT5, Q2- A11);

“Para mostrar a derrota dos franceses contra os portugueses que estavam aliados, sabendo que havia grande competitividade entre franceses e ingleses.” (FT5, Q2- A18);

“Este propósito é mostrar que a França foi derrotada e que perdeu uma certa importância. Também podemos entender que a espada é de Inglaterra porque eram aliados e foram eles quem ajudaram nessa vitória.” (FT5, Q2- A113);

“Teve o objetivo de mostrar que a França perdeu contra a Inglaterra e que é ela a mais poderosa.” (FT5, Q2-A15).

A Q3a pedia: “A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam os anjos.”

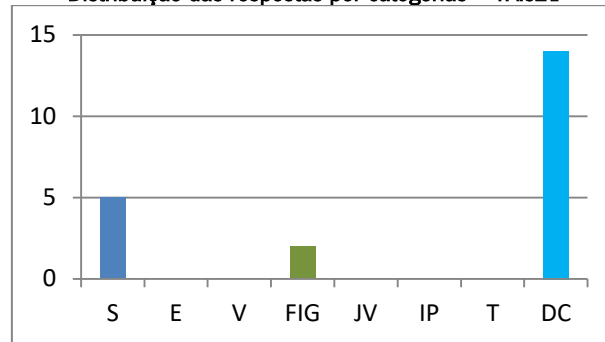


Litografia 12 - Paz da Europa, Cantata - (1815)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 52- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam os anjos (FT5/Q3a)

Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Tendo em conta que a Q3 pede uma resposta mais direta e sucinta sobre um ponto específico, não iremos observar grandes explicações contextualizadas nas quatro perguntas que se seguem. Todavia, ainda são possíveis as categorizações de respostas, uma vez que existem diferenças que distinguem uma intervenção mais correta de uma intervenção menos acertada. Assim na categoria FIG (T21/2) com uma presença efêmera lemos: “Religiões.” (FT5, Q3a- AI5); “A paz em si e a liberdade.” (FT5, Q3a- AI10). Enquanto no DC (T21/14) se observam as respostas:

“Simbolizam a paz instaurada na europa quando se conseguiu derrubar o poder francês, representando também tranquilidade e clima de alívio.” (FT5, Q3a- AI1);

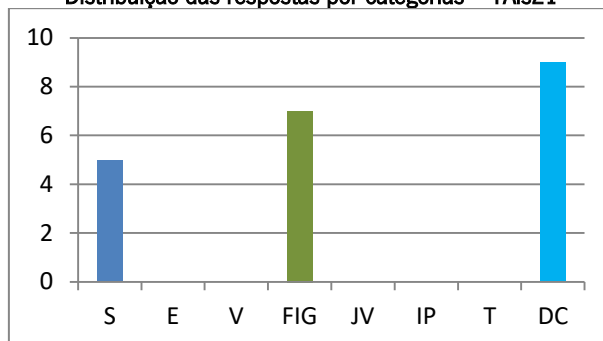
“Simbolizavam os enviados de Deus a religião, o catolicismo, que foi um auxilio para a derrota dos franceses.” (FT5, Q3a- AI3);

“Simbolizam a proteção e a paz dos exércitos portugueses e também o catolicismo.” (FT5, Q3a- AI17).

A Q3b pedia: “A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa”, explica o que simbolizam as bandeiras.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 53- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam as bandeiras (FT5/Q3b)

Distribuição das respostas por categorias – TAls21



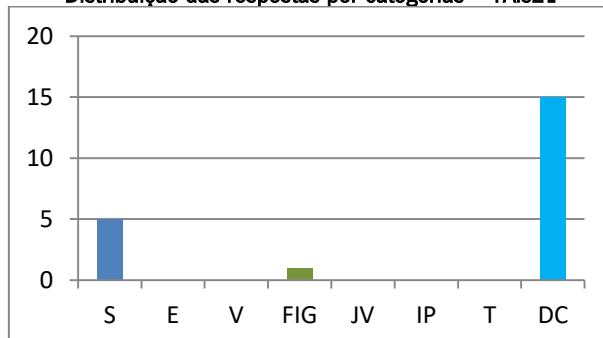
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na **Q3b** mantem-se a observação anterior acerca das respostas diretas e sucintas, com a diferença de que agora as duas categorias dominantes estão mais equilibradas. Portanto, na **FIG** (T21/7) vemos um conjunto significativo de respostas mais simples e concretas: “Hasteadas representam a conquista ou a importância do acontecimento.” (FT5, Q3b- AI11); “Independência portuguesa.” (FT5, Q3b- AI16). No **DC** (T21/9) observamos uma descida das intervenções, pelo facto de se inclinarem para a **FIG**, mas, ainda assim, representam respostas um pouco mais explicativas: “Simbolizam a chegada dos aclamares do fim do domínio francês e o começo de um clima de paz, representado as nações que conseguiram mudar isto.” (FT5, Q3b- AI); “Os que derrotaram a França e acabaram com o império napoleónico, demonstrando a vitória.” (FT5, Q3b- AI15).

A **Q3c** pedia: “A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa”, explica o que simbolizam a árvore.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 54- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam a árvore (FT5/Q3c)

Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A Q3c apresenta a mesma estrutura de redação escrita que as homólogas, tendo apenas uma efêmera presença da FIG (T21/1) “Representa a união.” (FT5, Q3c- AI). O DC (T21/15), na mesma medida que a Q3b, predis põem-se ligeiramente mais explicativo:

“Simboliza através dos ramos a paz, novamente demonstrando o interesse em esclarecer o clima de paz que se estava a viver.” (FT5, Q3c- AI1);

“Representa a paz, a justiça e a vitória.” (FT5, Q3c- AI3);

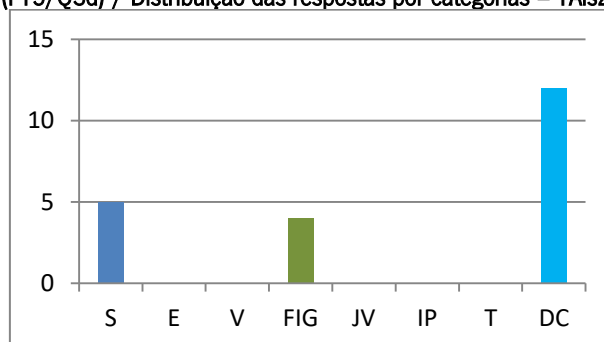
“Simbolizava a paz, os ramos da árvore representavam a paz.” (FT5, Q3c- AI11);

“Simbolizava a paz que se fez sentir neste momento em Portugal.” (FT5, Q3c- AI17);

“Representa a paz, vitória, e a justiça.” (FT5, Q3c- AI20).

A Q3d pedia: “A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa”, explica o que simbolizam os instrumentos musicais tocados pelos anjos.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 55- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é “A paz na Europa” explica o que simbolizam os instrumentos musicais tocados pelos anjos (FT5/Q3d) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21

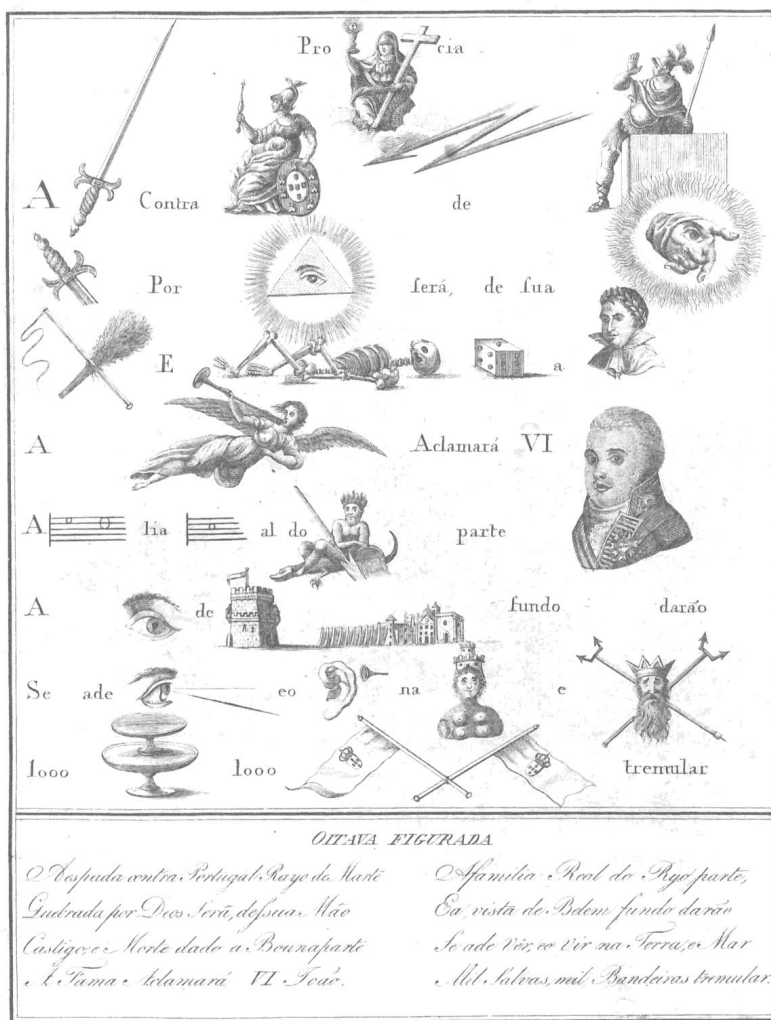


Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Por último, a Q3d, mantendo a tradição de respostas mais simplistas, apresenta em FIG (T21/4) poucas intervenções: “Indicam o festejo.” (FT5, Q3d- AI11). Quanto à categoria DC (T21/12) tem o valor mais significativo: “Simboliza a festa e a alegria, comemorada através da música dos anjos, devido ao clima de paz que se iria viver dali para a frente.” (FT5, Q3d- AI1); “A harmonia que a religião dava aqueles que estão representados.” (FT5, Q3d- AI14). Pelo fato destas perguntas homólogas serem de resposta semelhante, – simples e objetiva - a maioria dos discentes redige uma resposta razoavelmente acertada (DC). Todavia, exatamente pela

simplicidade que denota, alguns alunos desleixam-se nas respostas e intervêm de forma demasiado breve ou desinteressada – daí os valores FIG.

A Q4 pedia: “Utiliza os teus conhecimentos que construístes ao longo destas aulas para completar o seguinte texto.”



Litografia 13 – Oitava Figura [Maçonaria] - (1808)

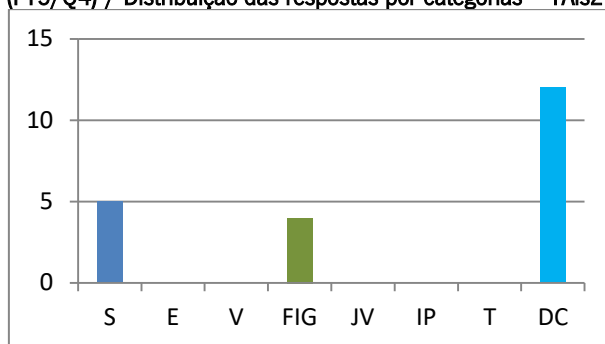
No final do exercício dispõem-se as palavras que faltam ao texto. Associa a palavra à imagem e completa o texto”

A Espada contra Portugal, raio de Marte
Quebrada por Deus será, de sua mão
Castigo e morte dado a Bonaparte
 A Fama aclamará VI João.
 A Família Real do Rio parte,
 A vista de Belém fundo darão
 Se “ade” ver e ouvir na terra e mar
 1000 salvas, 1000 bandeiras tremular

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 56- Utiliza os teus conhecimentos que construiste ao longo destas aulas para completar o seguinte texto.

(FT5/Q4) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Em primeiro lugar, convém salientar que esta foi, de entre as 66 questões colocadas, aquela que os alunos mais gostaram de aprender, esmiuçar, analisar, formular ideias, “pensar sobre” e, depois de completada a quadra, os discentes declamaram o poema em voz alta em unísono. Assim se demonstra a satisfação que os alunos tiveram ao estudar a litografia alegórica e especificamente esta litografia, - *Oitava Figura* - de cariz maçónico e com imensos símbolos a explorar. Neste ponto sentiu-se que o prazer da descoberta do conhecimento é maior e mais duradouro do que o do conhecimento transmitido. A divisão das categorias na Q4 foi pensada para que a totalidade das palavras associadas corretamente ao espaço correspondesse ao DC, enquanto a falha dessa correspondência seria categorizada como FIG. Assim, a **FIG** (T21/4) recolheu uma pequena parcela, pois foram poucos os erros cometidos nesta composição de palavras; e o **DC** (T21/12) conseguiu a maioria das correspondências inteiramente acertadas, provando-se que os alunos conseguem construir e aplicar o seu próprio conhecimento nascido da sala de aula.

A **FT5** tem 7 questões e 147 respostas (Tr147). Brevemente se consegue fazer o **comentário final**, pois os resultados tornam-se menos complexos e mais claros.

Tabela5- Análise dos resultados da FT5 (Tr147)

FT5	1	2	3A	3B	3C	3D	4	Total
S	5	5	5	5	5	5	5	35
E								0
V	7							7
FIG	5	16	2	7	1	4	4	39
JV								0
IP								0
T								0
DC	4		14	9	15	12	12	66

Em primeiro lugar, salta à vista a quantidade de alunos que não responderam **S** (Tr147/35), o que provocou uma diminuição dos valores das categorias que representam os colegas. Observamos uma manutenção da tendência instalada de supremacia da categoria **DC** (Tr147/66) sobre o seu par **FIG** (Tr147/39), pelos motivos que já esclarecemos. É a primeira e última vez que me refiro à categoria **S** porque tenha impacto.

A FT5 corresponde às litografias que os alunos mais gostaram, às quais mais deram atenção e sobre as quais mais falaram. Chegou-se a declamar um poema em uníssono na aula. Surpreendentemente, o entusiasmo demonstrado vivencialmente não surtiu resultados escritos porque os discentes queriam tanto comentar e aprender sobre aquelas litografias que não se esforçaram por responder à FT5.

3.6- Análise da Ficha de Trabalho 6 – A Litografia Revolucionária

Num 6º momento, os alunos foram convidados a resolver a Ficha de Trabalho 6 (FT6) (v. Anexo 1), *A Litografia Revolucionária* que era composta por 10 questões (Q). Ao longo da leção da arte litográfica, observou-se uma predominância das litografias contrarrevolucionárias, ou seja, as litografias criadas pelos Estados europeus contra os ideais revolucionários franceses e contra Napoleão Bonaparte. Como uma das principais funções da arte, nomeadamente da litografia, é ser interventiva social e humanamente, concretizou-se a FT6 sobre a litografia revolucionária, que irá retratar, de uma forma vincadamente propagandística, a difusão dos ideais franceses, bem como da imagem do seu líder, através de uma máquina propagandística eficiente e fecunda nas mentes humanas. As litografias observadas retratam, quase todas, Napoleão Bonaparte, pois faz parte do programa letivo, mas principalmente porque o Imperador foi o primeiro político europeu moderno a utilizar, e a fundir num só, o *marketing* e a propaganda para publicitar a sua imagem a uma escala europeia e mundial, sendo que um dos grandes meios de difusão foi, como veremos, a litografia.

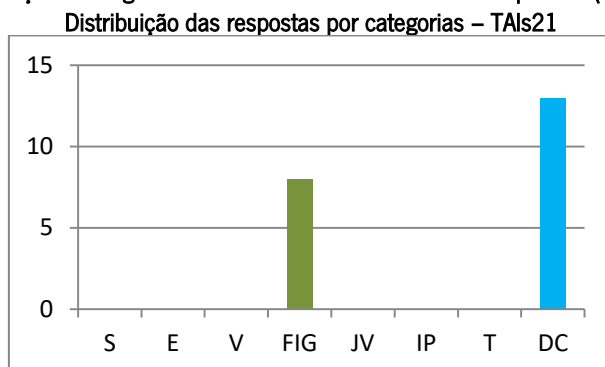
A Q1 pedia: *“Turenne foi um dos maiores generais da França no séc. XVII tornando-se num herói militar. Refere qual é a intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão.”*



Litografia 14 – Retratos de Bonaparte e Turenne - (1800)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 57- Turenne foi um dos maiores generais da França no séc. XVII tornando-se num herói militar. Refere qual é a intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão. (FT6/Q1)



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q1 da FT6, permanece a estrutura dividida entre as duas categorias principais. A categoria **FIG** (T21/8) mantém-se com valores significativos, mas, ainda assim, abaixo da categoria oposta: “Napoleão humilha-se para Turenne é-lhe reconhecido um grande valor.” (FT6, Q1- AI8). No **DC** (T21/13) observa-se uma ligeira subida nas intervenções. Este facto explica-se pela consciencialização dos discentes de que esta é a última FT, e que devem dar o seu máximo na redação escrita das respostas, pelo que ainda que a pergunta tenha uma dificuldade superior, a maioria dos alunos esforça-se para responder de forma mais explicativa histórica e contextualmente:

“Turenne está a frente de Napoleão porque é quase como uma homenagem de Napoleão para um dos maiores generais da França, Napoleão humilhou-se perante Turenne.” (FT6, Q1- AI2);

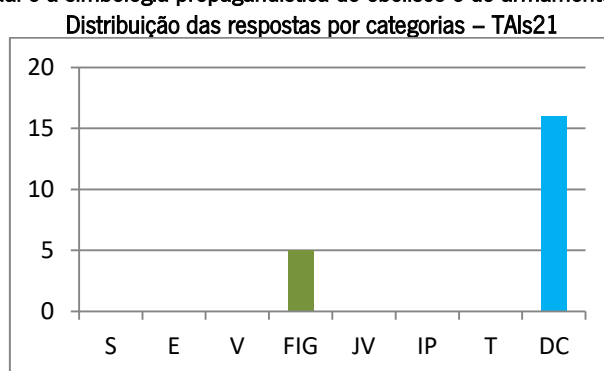
“A intenção de colocar Turenne à frente de Napoleão era que na altura desta litografia Turenne era um líder militar muito importante e Napoleão ainda 1º cônsul.” (FT6, Q1- AI9);

“Surge atrás pois nesta época Napoleão ainda não era o grande general e humildemente deu protagonismo a um grande herói para se engrandecer em 2º plano.” (FT6, Q1- AI21).

No decurso da redação do estudo da FT6, deparamo-nos com uma profícua variedade e quantidade de respostas de elevado teor historiográfico, interpretativo, explicativo e contextualizada no tempo e espaço, que se optou por apresentar conjuntos de intervenções relativas à categoria **DC**, para que assim o leitor pudesse compreender a riqueza das ilações dos discentes, bem como a forma como constroem o seu próprio conhecimento histórico. Assim sendo, depois de explicar a categoria **DC**, observam-se conjuntos de citações correspondentes.

A Q2 pedia: “A litografia apresenta um obelisco a encimar os retratos e armamento diverso (a suportar os retratos). Explica qual é a simbologia propagandística do obelisco e do armamento.” A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 58- A litografia apresenta um obelisco a encimar os retratos e armamento diverso (a suportar os retratos). Explica qual é a simbologia propagandística do obelisco e do armamento. (FT6/Q2)



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

No mesmo plano estrutural da pergunta transata, a Q2, assume uma posição divisória entre as categorias FIG e DC. A FIG (T21/5) viu diminuídas as intervenções, pois os discentes já compreendem melhor a litografia em estudo e respondem de forma menos sintética: “A simbologia do obelisco significa que são vitoriosos e o armamento o exército pois saíram vitoriosos das guerras pois tinham um exército armado.” (FT6, Q2- AI2). Quanto ao DC (T21/16), progride aritmeticamente no volume das suas respostas, porque o gosto, já adquirido pelos discentes, em relação às figuras desta litografia, fez com que se empenhassem em respostas de elevado teor histórico-científico e até humano. A empatia histórica presente nas intervenções observa-se quando os discentes se colocam no lugar de Napoleão e traçam características racionais para este ter desejado figurar atrás da figura de Turenne:

“A simbologia propagandística do obelisco é a intenção de Napoleão demonstrar a sua genialidade e poder militar ao supostamente trazer o obelisco no Egito, visto que estas obras eram provenientes de lá. Tentar exprimir a ideia de dominação do mundo. O armamento simboliza que através daquilo que se mostra e se anunciava vitórias militares, sendo o armamento a peça essencial dos exércitos.” (FT6, Q2- AI1);

“O obelisco era usado pelos egípcios para glorificar as suas grandes vitórias militares. O obelisco foi colocado atrás de Turenne para relembrar as vitórias do militar através do seu forte poder militar (armas).” (FT6, Q2- AI6);

“Mandou trazer dois obeliscos do Egito e o armamento porque Turenne foi considerado um dos melhores militares. Os obeliscos são símbolo de vitória e armas de guerra, dois vitoriosos e um exército leal.” (FT6, Q2- AI10).

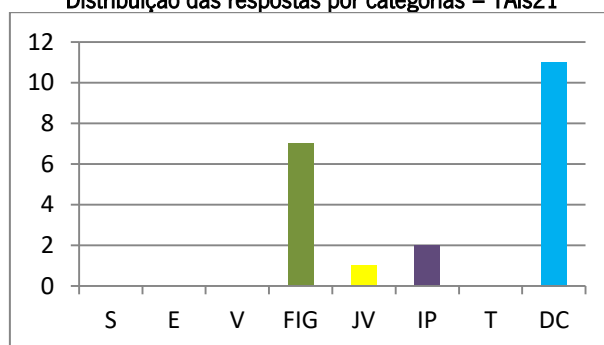
A Q3 pedia: “Indica qual é a importância propagandística desta litografia.”



Litografia 15 - Napoleão Bonaparte, Primeiro Cônsul da República Francesa - (1800)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 59- Indica qual é a importância propagandística desta litografia. (FT6/Q3)
Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Na Q3 ressurgem duas categorias minoritárias, até então ocultas – JV e IP, mantendo-se, contudo, a estrutura aritmética base das categorias predominantes. Na FIG (T21/7) constatamos uma manutenção equilibrada das intervenções, sendo que os discentes seus afetos não alteram

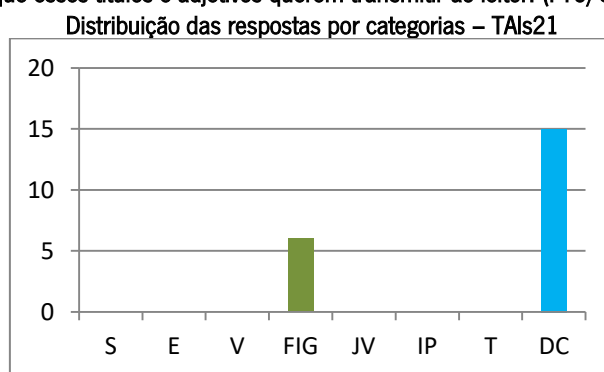
a forma de resposta e análise do objeto de estudo: “Mostrar que é Bonaparte agora o líder de França.” (FT6, Q3- AI15). A categoria **JV** (T21/1) surge efemeramente, através de um aluno que se distanciou do contexto histórico-científico pedido: “Napoleão era importante em todas as áreas, e mostra que Napoleão é imprescindível.” (FT6, Q3- AI18). A categoria **IP** (T21/2) irá desviar as intervenções de **DC** para o seu campo de atuação. Desta forma, os discentes que responderam a **IP** assumem uma posição definida para o propósito da litografia: “A importância era propagandear o poder de Bonaparte como chefe de estado e engrandecê-lo com elogios.” (FT6, Q3- AI21). Em relação ao **DC** (T21/11) vemos que, apesar da diminuição de intervenções, as que se mantêm, sustentam e provam o conhecimento histórico dos discentes e o seu empenho em responder de forma contextualizada:

“A importância propagandística desta litografia é dar a conhecer, dar a saber que Napoleão foi o primeiro coronel da república francesa.” (FT6, Q3- AI12);

“A importância propagandística desta litografia é mostrar que Napoleão Bonaparte era bom e importante em todas os assuntos quer seja política ou militarmente.” (FT6, Q3- AI19).

A **Q4** pedia: *“Atenta aos títulos e os adjetivos utilizados na descrição de Napoleão. Explica quais são as mensagens que esses títulos e adjetivos querem transmitir ao leitor.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 60- Atenta aos títulos e os adjetivos utilizados na descrição de Napoleão. Explica quais são as mensagens que esses títulos e adjetivos querem transmitir ao leitor. (FT6/Q4)



Legenda: Sem resposta (**S**); Errada (**E**); Vaga/ incompleta (**V**); Função Informativa Geral (**FIG**); Juízo de Valor (**JV**); Intenção de Propaganda (**IP**); Técnicas/ processos (**T**); Domínio dos Conhecimentos (**DC**).

A **Q4** preserva a estrutura ordinária verificada até então, pelo que, na **FIG** (T21/6), somos confrontados com um valor cada vez mais diminuto por oposição aos valores de **DC**, que absorve as intervenções dos discentes: “Que Napoleão foi alguém importante desde a política à

guerra e a pacifismo.” (FT6, Q4- AI10). Na categoria DC (T21/15) é notada uma subida do número de ocorrências, visto que a compreensão da litografia se consolida e finca um patamar de redação escrita acerca da contextualização histórico-política que os discentes não querem ver diminuída; ou seja, após 6 FT, os discentes sentem-se na obrigação, para consigo mesmos, de responder da forma mais contextualizada e explicativa possível:

“Os títulos e adjetivos utilizados na descrição querem transmitir que Napoleão era uma figura incontornável, um chefe supremo, dignificava o povo francês e tinha todas as virtudes necessárias para ser um chefe.” (FT6, Q4- AI1);

“Estes títulos e adjetivos querem transmitir ao leitor que Napoleão era o líder perfeito para a França e que este era um ser perfeito quase como por dizer tocado por Deus, pois este sabia tudo e era como se quisessem passar a imagem do homem perfeito.” (FT6, Q4- AI9);

“Os títulos e adjetivos utilizados na descrição de Napoleão Bonaparte querem transmitir que Napoleão era um exemplo a seguir por todas as pessoas quer fosse em modo militar ou em modo político era uma pessoa que o povo francês devia ter orgulho.” (FT6, Q4- AI19).

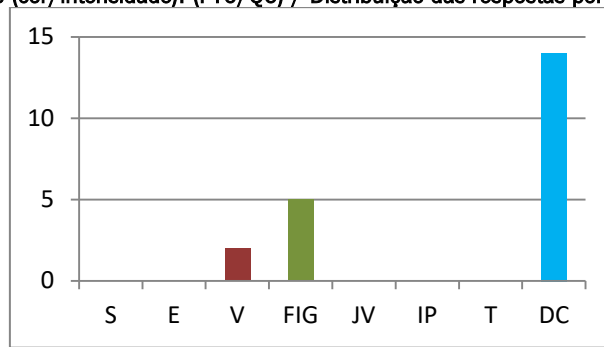
A Q5 pedia: *“Atenta nas cores da litografia. Indica qual é a mensagem política que esta representação quer transmitir através do seu uso (cor/intensidade).”*



Litografia 16 - Napoleão Bonaparte - (1822)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 61- Atenta nas cores da litografia. Indica qual é a mensagem política que esta representação quer transmitir através do seu uso (cor/intensidade). (FT6/Q5) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



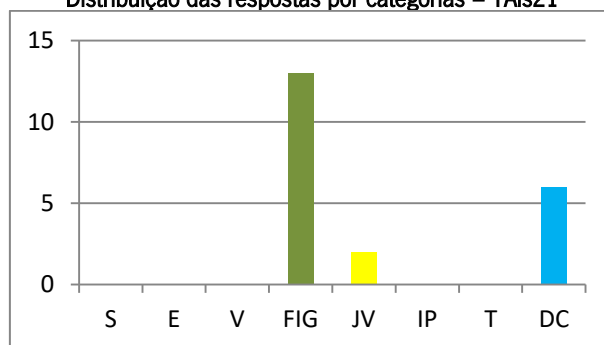
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A categoria V (T21/2) reaparece, por via do contraste entre a simplicidade da litografia e a complexidade da Q5, que os discentes não conseguiram acompanhar: “Para demonstrar o tempo intensamente vivo.” (FT6, Q5- AI14). Na mesma medida, observamos a FIG (T21/5), que já corresponde à pergunta com intervenções de maior relevância explicativa: “As cores da litografia têm o objetivo de louvar Napoleão pelas suas vitórias. A faixa que apresenta representa o nacionalismo e o patriotismo que Napoleão tem com a nação francesa.” (FT6, Q5- AI18). O DC (T21/14) preserva-se no mesmo patamar de conhecimentos histórico-científicos: “A mensagem política que esta representação quer transmitir é através das cores azul e vermelha que significam a revolução, e na figura de Napoleão até dignificado num tecido a pátria através das cores nacionais francesas (azul, vermelho, branco).” (FT6, Q5- AI1).

A Q6 pedia: “Comenta o significado político-emocional transmitido pela vegetação florida.”

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 62- Comenta o significado político-emocional transmitido pela vegetação florida. (FT6/Q6) Distribuição das respostas por categorias – TAls21



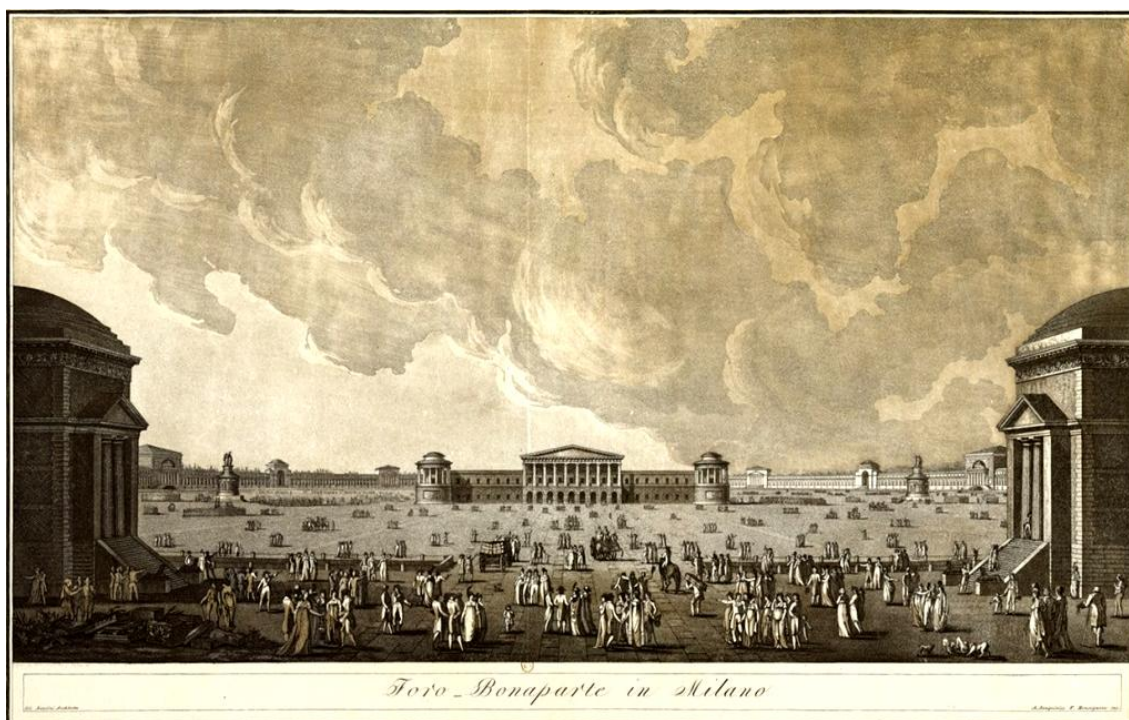
Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Reaparece a categoria **JV** (T21/2), de forma efêmera, pela abertura interpretativa dada pela **Q6**: “Leveza, harmoniosidade, caráter honrado.” (FT6, Q6- A15). A **FIG** (T21/13) aumenta a sua valência interventiva e superioriza-se ao DC, porque a Q6 complexifica o raciocínio e consequente resposta escrita, pois solicita uma explicação «político-emocional», fazendo com que os alunos que sentem mais dificuldades em associarem conhecimentos cedam à resposta mais breve e sucinta: “A vegetação e o florido significam o louvor e a festa que fazem neste caso a Napoleão.” (FT6, Q6- A17). Porém, mesmo tendo diminuído substancialmente a sua base de intervenções, o **DC** (T21/6) mantém respostas de maior significado e explicação político-emocional, demandadas pela pergunta sobre a influência das cores na opinião dos leitores:

“O significado político-emocional transmitido pela vegetação florida era o louvor a Napoleão, glorificar a imagem deste e significavam o renascer de uma nova França.” (FT6, Q6- A11);

“As flores representam a primavera, que por sua vez representa o novo ano, o renascer. As cores mais vivas do vermelho e azul representam as cores da revolução.” (FT6, Q6- A13).

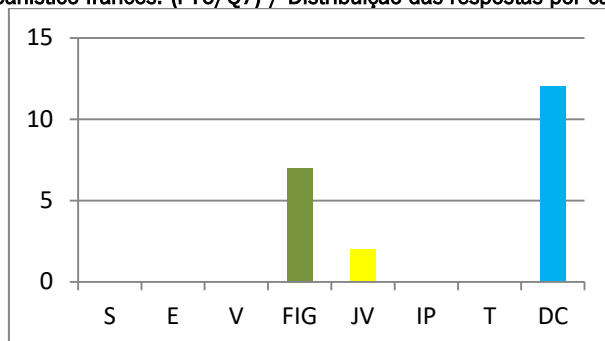
A **Q7** pedia: *“A litografia retrata algumas inovações urbanísticas implementadas pelos Franceses na cidade de Milão. Explica qual é a intenção desta representação ao mostrar uma cidade bela, próspera, organizada, limpa segundo o novo modelo urbanístico francês.”*



Litografia 17 – Vista do *Fórum*, Bonaparte, em Milão, fez marcar a sua linha [ideia] - (1801)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 63- A litografia retrata algumas inovações urbanísticas implementadas pelos Franceses na cidade de Milão. Explica qual é a intenção desta representação ao mostrar uma cidade bela, próspera, organizada, limpa segundo o novo modelo urbanístico francês. (FT6/Q7) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

Os resultados da Q7 evidenciam uma última modificação no esquema de respostas, visto que, a partir desta questão, apenas irão aparecer as categorias predominantes. Assim surge, de uma forma breve, o **JV** (T21/2) talvez explicado pelo descuido dos discentes, que não perceberam o seu distanciamento da verdade histórica: “Esta litografia quer explicar que o modelo que estava a ser utilizado em França era o modelo que todo o mundo usava e por consequência era o mais bonito.” (FT6, Q7- AI19). A **FIG** (T21/7) apresenta-se com um valor significativo de intervenções, visto que a Q7 se mostrava desafiante de compreender em conjunto com a litografia apresentada, a **FIG** aumentou o seu valor em relação às perguntas anteriores: “Demonstrar a harmonia e a prosperidade de França.” (FT6, Q7- AI10); “O objetivo desta litografia era demonstrar a harmonia da França e a sua organização e prosperidade.” (FT6, Q7- AI14).

Em relação à categoria **DC** (T21/12), podemos observar uma diminuição das respostas, bem como, pela primeira vez, apresentar uma ligeira descida na qualidade da explicativa da intervenção e dificuldades de conseguir compreender por inteiro a litografia: “Era dignificar as obras e formas de organização urbanística dos franceses. Deixando a marca em Itália de França, dizendo às pessoas que vissem que França esteve lá.” (FT6, Q7- AI1). Em suma, os resultados da Q7 prendem-se com o facto de a pergunta ser complicada de explicar, a acrescentar também o facto de a litografia se compor de elementos mais complexos de compreender e combinar com o objeto em análise.

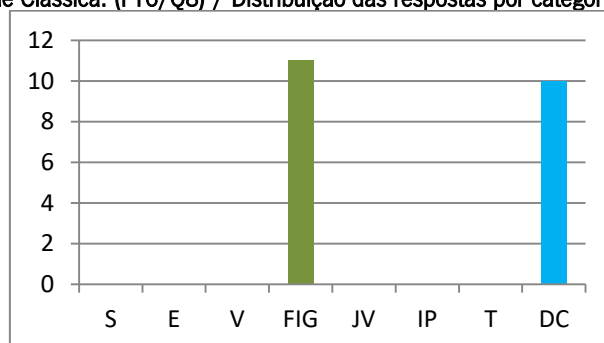
A Q8 pede: “Atenta na litografia 1. Indica os motivos para Napoleão estar rodeado de figuras representativas da Antiguidade Clássica.”



Litografia 18 - A paz faz desatrelar os cavalos da carruagem da vitória de Marte que levou Bonaparte à imortalidade
- (1799)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 64- Atenta na litografia 1. Indica os motivos para Napoleão estar rodeado de figuras representativas da Antiguidade Clássica. (FT6/Q8) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A conclusão mais flagrante da Q8 é a dicotomia entre as categorias FIG e DC, em que nos apercebemos da vantagem da FIG. A FIG (T21/11) consegue estes resultados através da

diminuição das respostas no **DC**, por causa da complexidade simbólica da **Q8**. Se na **Q7** a dificuldade se prendeu com a complexidade de assimilação dos factos, na **Q8** as dificuldades têm que ver, sobretudo, com a compreensão da simbologia mitológica das figuras representadas junto com Napoleão na fonte visual em análise: “Os motivos para Napoleão estar rodeado de figurações da antiguidade clássica é demonstrar que Napoleão Bonaparte se dava com as pessoas mais importantes logo ele fazia corte parte do grupo porque era uma das pessoas mais importantes do mundo.” (FT6, Q8- A119). No que corresponde ao **DC** (T21/10), mesmo tendo em conta os fundamentos argumentativos transatos, podemos ler algumas respostas com um teor mais explicativo, do ponto de vista dos motivos simbólico-emocionais para Napoleão se fazer representar rodeado de figuras mitológicas:

“Os motivos para Napoleão estar rodeado de figuras da antiguidade clássica era a proteção destes, com a harmonia das figuras da antiguidade clássica. Sendo figura mitológicas esteve a tentar ficar com o nome imagem destes, deixando memórias.” (FT6, Q8- A11);

“Napoleão queria se associar aos deuses antigos as suas vitórias, pois queria ser como uma figura tão importante como todas os outros deuses que tinham grandes feitos.” (FT6, Q8- A113);

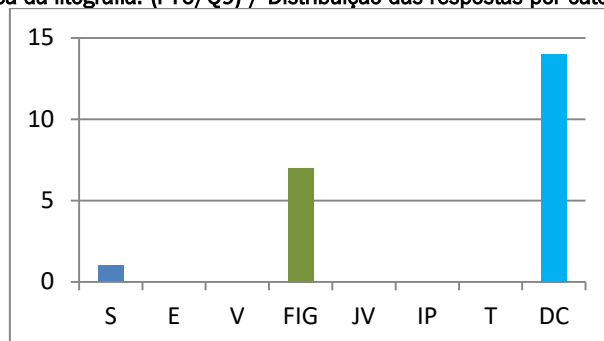
A **Q9** pedia: *“Atenta na litografia 2. A figura (à esquerda) representa a Inglaterra a oferecer o ramo da paz a Napoleão. Ao redor dos representantes da França estão membros de outras nações europeias. Indica a intencionalidade propagandística da litografia.”*



Litografia 19 - Bonaparte está sob a figura da República Francesa (...) No meio da Assembleia de todas as potências da Europa, a Inglaterra oferece um ramo de oliveira da Paz - (1803)

A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 65- Atenta na litografia 2. A figura (à esquerda) representa a Inglaterra a oferecer o ramo da paz a Napoleão. Ao redor dos representantes da França estão membros de outras nações europeias. Indica a intencionalidade propagandística da litografia. (FT6/Q9) / Distribuição das respostas por categorias – TAlS21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

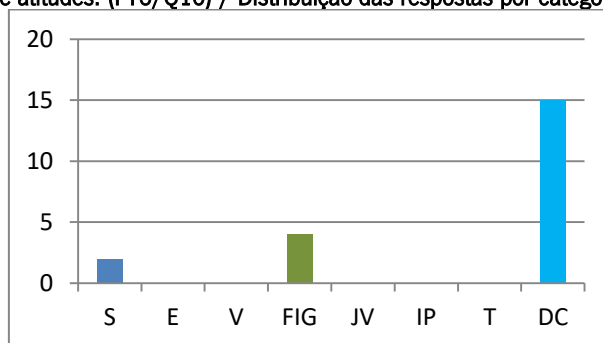
A Q9 apresenta as habituais categorias que balizam as capacidades de análise e raciocínio dos discentes. A FIG (T21/7) observa uma quebra das respostas que a suportam, desta vez porque os alunos conseguem melhorar o nível de compreensão historiográfica correlacionando com a litografia apresentada e, como tal, fomentam as respostas na categoria oposta: “Para demonstrar que a Inglaterra curvou-se perante a força da França. Os membros das outras nações demonstram que todo o mundo assistiu a tal acontecimento.” (FT6, Q9- A18). Pelas razões atrás enunciadas, em DC (T21/14) verificamos uma subida dos valores interventivos, tendo em conta o empenho dos alunos na perceção e análise do objeto de estudo e questão, colocados no desafio:

“Nesta litografia os membros de outras nações europeias já estão dominados por Napoleão e a Inglaterra como não queria uma guerra por território queria um acordo de paz.” (FT6, Q9- A12);

“A intencionalidade propagandística da litografia é que a França é o centro da Europa e é ela quem comanda a Europa, a França é superior às outras nações, e que estão todos contra a Inglaterra.” (FT6, Q9- A19).

A Q10 pedia: *“Atenta nas duas litografias. Observa as posturas corporais de Napoleão e compara o propósito da diferença de atitudes.”* A análise das respostas permitiu a construção do seguinte gráfico:

Gráfico 66- Atenta nas duas litografias. Observa as posturas corporais de Napoleão e compara o propósito da diferença de atitudes. (FT6/Q10) / Distribuição das respostas por categorias – TAls21



Legenda: Sem resposta (S); Errada (E); Vaga/ incompleta (V); Função Informativa Geral (FIG); Juízo de Valor (JV); Intenção de Propaganda (IP); Técnicas/ processos (T); Domínio dos Conhecimentos (DC).

A última de 66 questões resume os resultados globais das FT realizadas com os alunos. Ao longo deste tempo, observava-se uma espécie de “luta” pela supremacia entre as categorias **FIG** e **DC**. Obviamente não são as categorias que se digladiam, pois são apenas construções vocabulares concebidas para a investigação, mas são os discentes os promotores de tal belicismo. Mais à frente irei dissertar melhor sobre este ponto, mas posso adiantar que a luta intelectual entre os discentes e a destruição de barreiras pessoais para conseguirem construir novos e mais sólidos conhecimentos, se pode, no final, representar no gráfico 66, corresponde a esta Q10. Assim, a categoria **FIG** (T21/4) terminou com um resultado diminuído face ao seu espectro normal de vigência:” Napoleão na segunda litografia mostra superioridade à Inglaterra mantendo a postura direita.” (FT6, Q10- A17). Quanto à categoria **DC** (T21/15), obteve um lugar de supremacia face a outras categorias, visto que conseguiu, no término das FT, cativar os discentes à luta e à superação própria e interior das suas capacidades, fomentando-lhes o gosto pela descoberta e pela construção de novos conhecimentos históricos:

“As figuras corporais de Napoleão nas litografias são diferentes. Na primeira Napoleão parece estar muito animado e interpelado em grandes figuras. Tentando-se aliar aos deuses da antiguidade clássica. Na segunda litografia Napoleão está com postura de não estar enternecido como se estivesse alia a passar, e estava apenas concentrado nas suas ideias da governação e direção.” (FT6, Q10- A11);

“Na litografia dois Napoleão está a receber atenção pelas suas vitórias ele está mas relaxado. Já na 1 ele está em campo, está como um líder como uma imagem superior.” (FT6, Q10- A12);

“Na primeira tomou uma postura de combate, de força e na 2º uma postura de senhor do reino do povo. Significa que ele é versátil. 1º chefe do exercito 2º não quer saber.” (FT6, Q10- A13);

“Na primeira litografia Napoleão está entusiasmado pois está a ser imortalizado pelos seus feitos enquanto que na 2º ele está aborrecido pois não pode guerrear em Inglaterra.” (FT6, Q10- A14).

A FT6 tem 10 questões e 210 respostas. Como **comentário final** à FT6, e com base na tabela seguinte, eis o que é possível dizer.

Tabela 6- Análise dos resultados da FT6 (Tr210)

FT6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
S										2	2
E											0
V					2						2
FIG	8	5	7	6	5	13	7	11	7	4	73
JV			1				2				3
IP			2			2					4
T											0
DC	13	16	11	15	14	6	12	10	14	15	126

Analisemos primeiro as categorias **V** (Tr210/2), **JV** (Tr210/3) e **IP** (Tr210/4), que atingem valores tão efêmeros em relação ao quadro geral, porque os alunos tornaram-se mais atentos, mais capazes e mais concentrados na resolução das questões da FT6.

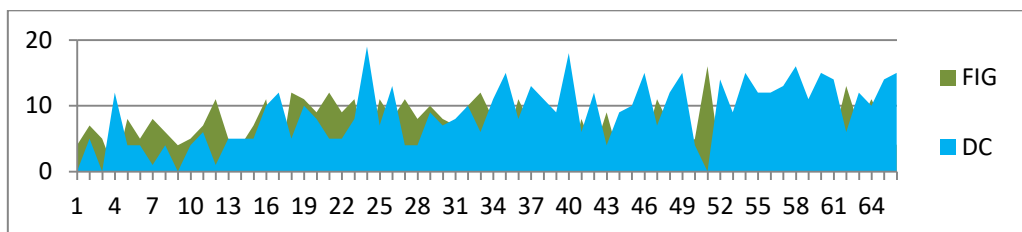
Após 6 fichas de trabalho, os alunos já demonstram capacidades relativamente altas de concretizar respostas contextualizadas historicamente, explicativas, racionalizadas, argumentativas e, sobretudo, pensadas pelo seu próprio raciocínio. O que se quer com isto dizer é que o valor da **FIG** (Tr210/73), apesar de representar uma categoria de menor relevância explicativa contextualizada, apresenta respostas de teor argumentativo mais elevado que nas FT anteriores, motivo pelo qual essas mesmas respostas se mantêm como FIG, e porque se diferenciam da **DC** (Tr210/126), embora tenham progredido, em simultâneo, na mesma escala, para um patamar superior de compreensão, empatia e análise histórica, que até então não tinha surgido.

A FT6 consubstancia e encerra um capítulo de evolução dos discentes em relação aquilo que é a superação das fronteiras das suas capacidades. Em algumas questões vimos os alunos a quebrarem, responderem com menos empenho e de forma mais irrefletida; todavia, esses momentos de maior fragilidade cognitiva eram seguidos por momentos de respostas teorizadas, contextualizadas e explicadas de grande valor histórico científico. A ajudar ao enlevo da FT6, os discentes, pela primeira vez, colocaram em grande quantidade ideias próprias, refletidas e argumentadas, que não tinham sido transmitidas pelo docente, o que representa um passo fundamental no fomento da literacia visual histórico-litográfica.

Considerações finais das Fichas de Trabalho

Eis algumas considerações finais sobre os dados recolhidos das seis fichas de trabalho. O gráfico 67 refere-se às duas categorias predominantes em todas as FT.

Gráfico 67- Gráfico representativo das duas maiores categorias, resultados nas 66 Questões.



Ao analisar os resultados de todas as FT, salta à vista a evidente querela entre as categorias FIG e DC. No início, nas FT1 e FT2, os resultados finais apresentaram a categoria FIG como sendo dominante. Todavia, nas restantes FT, – FT3, FT4, FT5, FT6 – a categoria DC superou a sua rival com valores algo distantes. Contudo, as categorias são conceitos criados para analisar, neste caso, um conjunto de FT, pelo que a querela em questão se apresenta no seio dos próprios discentes. Os alunos, ao responderem, têm três objetivos em mente: primeiro, responderem ao maior número de perguntas que conseguirem e souberem, porque o investigador explicou a importância destas FT para o presente relatório de estágio; segundo, quererem escrever respostas melhores do que o colega do lado, notando-se, por vezes, durante a realização das FT, alguns discentes a não deixarem os colegas ver as suas respostas, o que demonstra uma espécie de competição saudável; terceiro, e último, os alunos desejam superar-se, querem quebrar as suas próprias barreiras cognitivas, têm “fome” de novos conhecimentos e ainda se alegram com a descoberta de algo novo, e, quanto mais essa descoberta for integralmente sua, mais realizado o aluno se sente. O que aqui se tenta explicar não são palavras vãs. Fruto da convivência com os discentes, apercebemo-nos das suas emoções a cada instante da aula, sendo que o que se observou foi um esforço intelectual e de compreensão visual histórica a que os alunos não estavam habituados, que foi difícil de ultrapassar nas duas primeiras FT, mas, no final, já conseguiam naturalmente quebrar barreiras e construir o seu próprio conhecimento histórico sem recorrer integralmente às palavras do docente. Em suma, o resultado final das FT, mesmo que pensadas para uma investigação, permitiu aos alunos a compreensão da construção de conhecimentos relacionados com a literacia visual histórico-litográfica, provando ser muito mais um veículo de novas aprendizagens humanas e do saber cognitivo, visto que os alunos se sentiam realizados com os próprios raciocínios.

Conclusões

A pergunta de investigação colocada neste estudo foi a seguinte:

Qual é a importância da litografia revolucionária e contrarrevolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos?

Este momento final irá dissertar sobre os resultados obtidos, que permitem responder com clareza e audácia à questão angular que fomentou o desenvolvimento desta investigação.

Para começar, importa esclarecer os conceitos de “*revolucionária*” e “*contrarrevolucionária*”. A litografia revolucionária é toda a arte litográfica fabricada por meios estrangeiros que incitem a uma nova ordem vivencial de outro povo, nomeadamente a que foi objeto das aulas lecionadas – a litografia napoleónica espalhada em Portugal, e algumas criadas por mestres portugueses, com os ideais revolucionários franceses, que visavam inverter a organização nacional de Portugal de inícios de oitocentos. A litografia contrarrevolucionária é criada em Portugal, ou a expensas do Estado português de inícios de oitocentos, visando a difusão dos ideais tradicionais e ridicularizando os ideais franceses napoleónicos. As datações correspondem à partida da Família Real para o Brasil – 1807 – e ao término dos golpes miguelistas contra D. João VI – Abrilada, 1824. Esta última data é escolhida porque uma das figuras que aparece constantemente na litografia da época é D. João VI, e esta data assume-se como um marco histórico, que reitera o regresso do poder absoluto, face à primeira experiência liberal em Portugal (iniciada pelo Vintismo, a 24 de agosto de 1820).

Quanto à construção do *conhecimento histórico* dos alunos, estabelece-se um vínculo com a literacia visual histórico-litográfica, que permite traçar pontos de partida do estado desse conhecimento, caminhos de desenvolvimento desse conhecimento, e momentos de término, aquando da resolução de todas as FT. Neste sentido, é possível traçar duas perceções sobre os modos como os alunos constroem o conhecimento histórico: o primeiro, é a construção do conhecimento através da divisão em categorias, após a análise dos resultados, ou seja, como é que os alunos constroem o conhecimento e como o agrupam; em segundo, é possível traçar uma linha de partida e uma linha de fim no que respeita à evolução do conhecimento ao nível da aprendizagem e resolução de problemas. A presente investigação pretendeu realizar uma análise simbiótica às duas formas de construção do conhecimento, por via da fusão dos parâmetros que envolvem as duas modalidades.

Atentemos à tabela 7, que apresenta os resultados globais e conclusivos das FT. Para melhor leitura, é de esclarecer que a totalidade das respostas dos alunos a todas as FTs, ou seja, 1386 respostas.

Tabela 7- Análise dos resultados globais conclusivos das FT (Tr1386)

FINAL	FT1	FT2	FT3	FT4	FT5	FT6	Total
S	34	-	12	25	35	2	108
E	8	9	5				22
V	38	21	23	14	7	2	105
FIG	86	88	104	68	39	73	458
JV	53	3		13		3	72
IP	33			4		4	41
T	7						7
DC	56	89	108	128	66	126	573
Total	315	210	252	252	147	210	1386

Primeiramente, observemos o **progresso das distintas categorias** (6 momentos), que se nos foram apresentadas ao longo do tempo do estudo. Na categoria *Sem resposta* observamos uma incoerência dos valores apresentados, pelo que não podemos traçar nenhum perfil relativo à evolução do coeficiente dos alunos; no entanto, apercebemo-nos que os valores de S são um pouco elevados. Relativamente à categoria *Errada*, registamos uma diminuição da FT1 à FT3 e, posteriormente, um total desaparecimento das respostas erradas, o que nos indica uma evolução na concentração dos alunos e um progresso nos seus saberes históricos, reduzindo estes valores. Quanto à categoria *Vaga*, vemos uma diminuição quase constante das intervenções que representam respostas mais furtivas ou efémeras, pelo que faz sentido falar numa evolução do conhecimento histórico dos discentes. Em relação ao *Juízo de Valor*, encontramos resultados que nos permitem traçar um perfil progressivo de conhecimento historiográfico, no sentido em que, quanto mais conhecimento científico o discente dispõe, menos JV deverá compor. Assim vemos, no início, um valor avultado e, no fim, um valor efémero. A categoria *Intenção de Propaganda* consegue um bom resultado no que corresponde à sua evolução, pois é uma categoria muito fácil de se assumir, uma vez que todas as litografias estudadas eram propagandísticas, logo, a redução do seu número demonstra um esforço dos discentes em desenvolverem mais a sua perspetiva da fonte visual que analisam. Na categoria *Técnica* não se pode proceder a uma análise evolutiva, porque só dispõe de um valor único, correspondente a uma questão muito específica – Q1a. Vejamos agora a categoria *Função*

Informativa Geral, uma das principais categorias, apresenta resultados muito variáveis ao longo dos 6 momentos de investigação, sendo que, ao se verificar o desaparecimento ou diminuição das categorias minoritárias, observamos que a FIG movimenta os seus resultados; ou seja, os discentes que respondem conforme outras categorias, quando não o fazem, fixam-se na *Função Informativa Geral*, pois é uma forma de contribuir para uma intervenção sem muito esforço de contextualização historiográfica. Por fim, a categoria *Domínio de Conhecimentos* apresenta uma constância no que respeita à evolução dos resultados, conseguindo ultrapassar os valores de FIG e fixando-se como a categoria de maior expressividade nas últimas 4 FT, bem como no resultado global da análise das 6 FT.

Observemos agora apenas os resultados finais correspondentes às categorias e relacionemos com os parâmetros de construção do conhecimento histórico. A categoria *Sem resposta* obteve (Tr1386/108) um valor expressivo de alunos que não responderam às questões colocadas. Estes alunos, ou não sabiam as respostas, ou, propositadamente, decidiram ignorar as questões. A categoria *Errada* registou (Tr1386/22) um valor efêmero, visto que as primeiras FT propiciaram o erro, mas, ainda assim, são alunos que se incluem na categoria E. Quanto às respostas *Vagas* (Tr1386/105) também não apresentam resultados muito altos, mas com alguma significância, uma vez que estas respostas indicam um desconhecimento ou descomprometimento com a questão. A *Função Informativa Geral* (Tr1386/458) apresenta quase um terço das respostas, pelo que se percebe que uma boa parcela dos discentes tinha vontade de responder de uma forma mais desenvolvida e contextualizada historicamente, mas que por alguma ordem de razão não o conseguiu fazer. A categoria do *Juízo de Valor* (Tr1386/72) apresenta um valor reduzido, verificando-se descuidos na formulação das respostas, tendo pouca consciência de que estão a atribuir significados pessoais a situações históricas. A *Intenção de Propaganda* (Tr1386/41) também tem uma expressividade muito reduzida, o que no caso é positivo, uma vez que, se todas as litografias eram propagandísticas, não fazia sentido estar a atribuir o mesmo significado a todas elas, pelo que os alunos que evitaram esta categoria fizeram-no em consciência. A categoria *Técnica* (Tr1386/7) só aparece uma vez e, como se vê pelos valores, a sua importância é quase nula. Em relação ao *Domínio de Conhecimentos* (Tr1386/543) observamos que dispõe de mais de um terço do total das intervenções, superiorizando-se a qualquer outra categoria. A importância deste valor é que ele representa a categoria com as melhores respostas, mais contextualizadas, mais explicativas, mais empáticas historicamente, mais perceções artisticamente e mais conscientes do ser

Humano e de personalidades de determinados personagens históricos; logo, este é um valor muito positivo e animador.

Recordando a questão angular de toda esta investigação – *Qual é a importância da litografia revolucionária e contrarrevolucionária (1807-1824) na construção do conhecimento histórico dos alunos?* – podemos dizer que o estudo das litografias, como fonte visual histórica primária, é muito importante, pois é potencialmente propício à construção do conhecimento histórico dos alunos, por via das melhorias na literacia visual histórica dos discentes. A realçá-lo estão os resultados da presente investigação: em primeiro lugar, em apenas 6 fichas de trabalho, conseguiu-se mais do que duplicar o número de respostas relacionadas com o Domínio de Conhecimentos (FT1-56 - FT6-126). Também ressalta à vista o facto de esta categoria, que representa um desenvolvimento historiográfico contextualizado, se compor globalmente de mais de um terço das intervenções dos discentes.

O processo de aprendizagem dos discentes na sala de aula, observado aquando da realização das FT, e mais tarde espelhado na análise das respostas, evidenciou duas outras características da construção do conhecimento (tácito) dos alunos. Primeiramente, ficou patente a permeável influência histórica das palavras, vocábulos, pensamentos, opiniões e sentenças proferidas ou escritas pelo docente-estagiário que transmitia o conhecimento. Este tipo de influência encontrou-se tanto no decorrer da resolução das FT, em que os alunos perguntavam muito sobre as questões, tanto aquando da análise dos dados, em que se contemplou o aparecimento de palavras, citações ou ideias reiteradas nas respostas dos alunos. Por outro lado, apenas aquando da visualização das respostas nos quadros de análise foi possível detetar um conjunto variável de respostas idênticas, ou mesmo iguais. Assim se entendeu que existiam dois grupos discentes quanto às respostas efetuadas: um primeiro grupo, muito ciente da sua própria intervenção, que não deixa o colega copiar ou apenas obter alguma informação; e um segundo grupo, que elabora as respostas em conjunto e constrói o conhecimento com base na discussão da própria questão. É importante referir que os alunos com respostas idênticas não copiaram entre si, mas antes debateram conjuntamente a pergunta, o objeto litográfico e, posteriormente, a resposta. Alguns deles, muito influenciados pelo docente, tentavam demonstrar esse conhecimento, imprimindo-lhe uma nova perspetiva analítica ou ideológica. Estas demonstrações revelam outras duas formas de construção tácita do conhecimento histórico-científico acerca das litografias.

Apesar de se perspetivar uma escola mais moderna e ativa, a sala de aula preserva uma inércia quanto à sua modificação – não permitindo a introdução, ou sequer o ensaio, de novas formas de lecionação, tão urgentes à vitalidade das instituições de ensino, que devem acompanhar a evolução, e responder às novas necessidades, da contemporaneidade e dos discentes contemporâneos. Desta feita, vejam-se os resultados apresentados nesta investigação e compreenda-se como é produtiva e fecunda a experiência de novos métodos de ensino e de aprendizagem, que revitalizem o prazer pelo *aprender* e pelo *ensinar*.

Para terminar, partilhamos algumas ideias relevantes de autores renomados no âmbito da Educação, da Sociologia e da História, para que o leitor faça um processo de reflexão sobre a presente investigação, sobre os seus contributos para novas formas ensino e para repensar o estado da educação nacional e mundial, e as influências futuras desta estrutura educativa, pois a habilidade de um Professor demonstra-se pela sua capacidade de encontrar as mediações possíveis para partilhar o conhecimento com aqueles que ainda o vão aprender, descentrando-se de si mesmo para se centrar nos outros:

«Uma instituição educativa flexível e aberta é um espaço onde todas as pessoas que aí se reúnem, ensinam e aprendem na qual a colaboração é a melhor mostra de que somos seres humanos corresponsáveis do destino da nossa comunidade e, na medida em que vivemos num mundo globalizado, do futuro do resto do planeta.» (Santomé, Jurjo, 2006).

«O conhecimento é uma navegação num oceano de incertezas através dos arquipélagos de certezas.» (Morin, Edgar, 2000).

Bibliografia

Fonte histórica:

Abel L.F. Rodrigues. (Jan-Jun 2004). *Forum: A colecção de gravuras do Arquivo Distrital de Braga: estudo e catálogo* (Vol. 35). Braga: Concelho Cultural da Universidade do Minho.

Referências

Bonifácio, Maria de Fátima; (2010). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*. Alfragide: Texto Editores

Capela, J. V. (1991-1992). *Bracara Augusta (n.º: 94/95): António Araújo Azevedo e o Brasil* (Vol. XLIII). Braga: Câmara Municipal de Braga.

Capela, José Viriato; (1993). *Política, Administração, Economia, e Finanças Publicas portuguesas (1750-1820)*. Braga: Instituto de Ciências Sociais

Carpentier, Jean e François Lebrun; (2002). *História da Europa*. Lisboa: Editorial Estampa

Couto, Célia Pinto, Maria Antónia Monterroso Rosas. (2016) *Um Novo Tempo da História*. Porto: Porto Editora.

Feio, A. (Jan-Jun 1931). *Anais das Bibliotecas e Arquivos (n.º:33/34): A Livraria e os Ex-libris do Conde da Barca Gravados por Bartolozzi* (Vol. IX). Lisboa: Imprensa Nacional.

Gomes, Laurentino. (2008). *1808*, Lisboa: Livros d' Hoje.

Gomes, Laurentino. (2010). *1822*, Porto: Porto Editora.

Jaca, Carlos Rodrigues. (1970). *Cartas do Conde de Vila Verde para o Conde da Barca*. Coimbra.

Leitão, Ruben Andresen. (2011). *D. Pedro V, Um Homem e Um Rei*. Lisboa: Texto Editores.

Malafaia, Eurico de Ataíde. (2004). *António de Araújo Azevedo: da diplomacia para o governo, Forum: Vol. 35- Jan-Jun*. Braga: Concelho Cultural da Universidade do Minho.

Marques, A. H. de Oliveira. (1995). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, A.H. de Oliveira; (1995). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença

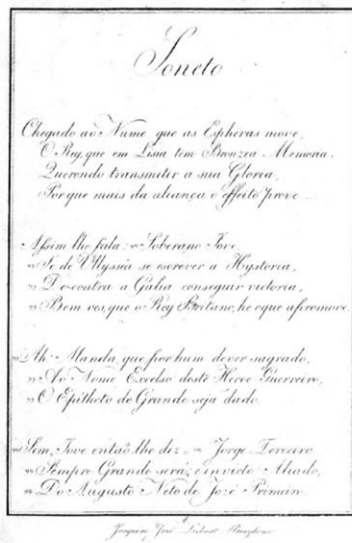
Martins, Ana Canas Delgado. (2011). *Rainhas e Infantas de Portugal, D. Isabel Maria de Bragança*. Vila do Conde: Academia Portuguesa de História QuidNovi e Autores.

Mattoso, José (Dir), António Manuel Hespanha. (1998). *História de Portugal, O Antigo Regime*. Lisboa: Editorial Estampa.

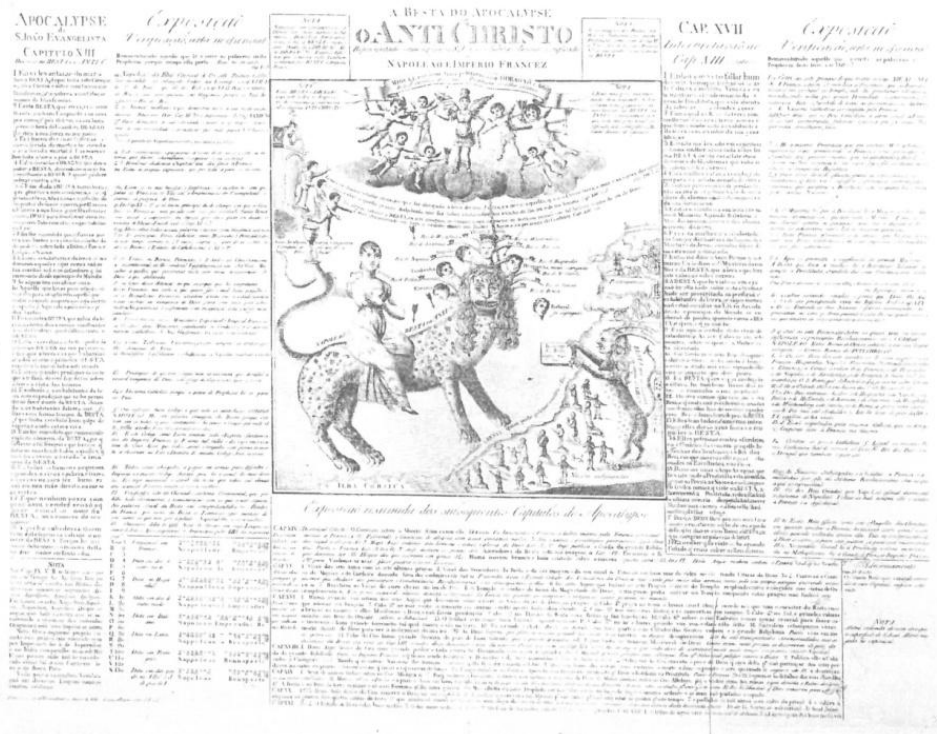
Mattoso, José (Dir), Luís Reis Torgal. (1998). *História de Portugal, O Liberalismo*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Melo, Maria do Céu (Org). (2009). *O Conhecimento (Tácito) Histórico Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: Cadernos CIEd.
- Monteiro, Luís de Sttau. (2010). *Felizmente há Luar!* Porto: Areal Editores.
- Monteiro, Miguel Corrêa. (2011). *Rainhas e Infantas de Portugal, D.Carlotia Joaquina*. Vila do Conde: Academia Portuguesa de História; QuidNovi e Autores.
- Pereira, Maria do Céu de Melo Esteves. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, Miriam Halpern. (1979). *Portugal no Século XIX, Revolução, Finanças, Dependência Externa*. Lisboa: Sá da Costa.
- Porter, Roy. (2001). *Bodies Politic*. London: Reaktion Books.
- Ribeiro, A., & Cunha, M. (2004). *Caminhos da História. Ensino Secundário. 11º ano*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, Manuel A. Ribeiro. (2000). *Guerra e Paz, Guerra Peninsular 1806-1815 Infantaria*. Lisboa: Edições Destarte.
- Rosas, Fernando (Coord). (2007). *Grande História Universal, Iluminismo e Revolução*, Alfragide: Ediclube.
- Saraiva, José Hermano; (2013). *História de Portugal, vol.4*. Lisboa: Sábado.
- Serrão, Joel; A. H. Oliveira Marques (coord. Maria Beatriz Nizza da Silva). (1986). *O império luso-brasileiro 1750-1822*. Lisboa: Editorial Estampa
- Silva, Armando Barreiros Malheiro. (1989). *Ideologia e Mito no Miguelismo, Subsídios para o Estudo da Contra-Revolução no Portugal Oitocentista*. Braga: Universidade do Minho
- Soares, Ernesto. (1930). *Francisco Bartolozzi e os seus Discipulos em Portugal*. Gaia: Edições Apolino
- Soares, Ernesto. (1971). *História da Gravura Artística em Portugal, Os Artistas e as suas obras (Vol. I)*. Lisboa: Livraria SamCarlos
- Soares, Ernesto. (1971). *História da Gravura Artística em Portugal, Os Artistas e as suas obras (Vol. II)*. Lisboa: Livraria SamCarlos
- Torgal, Luís Filipe; (Coord: António Simões Rodrigues). (1994). *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Círculo de Leitores

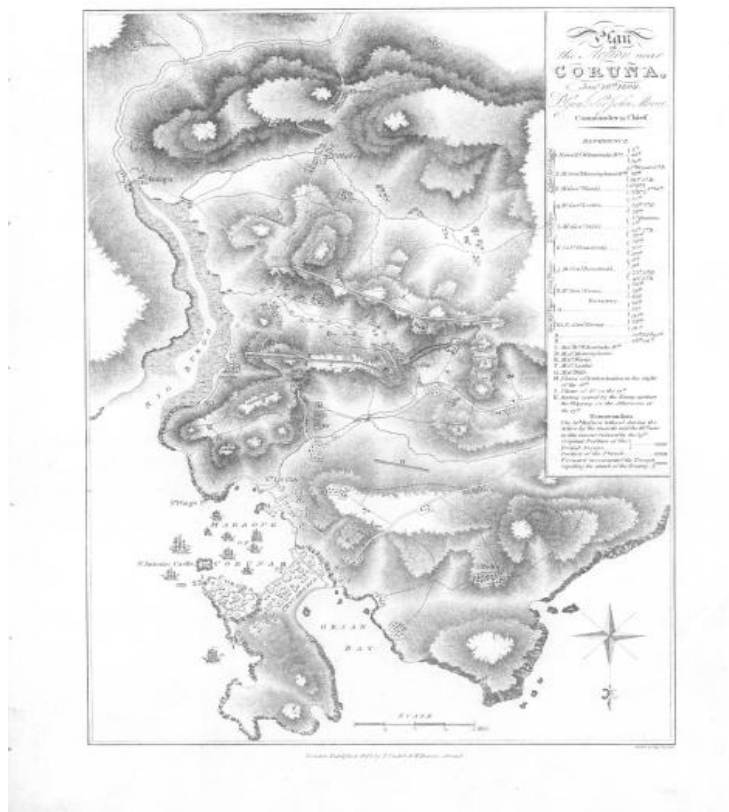
Anexos
Litografias



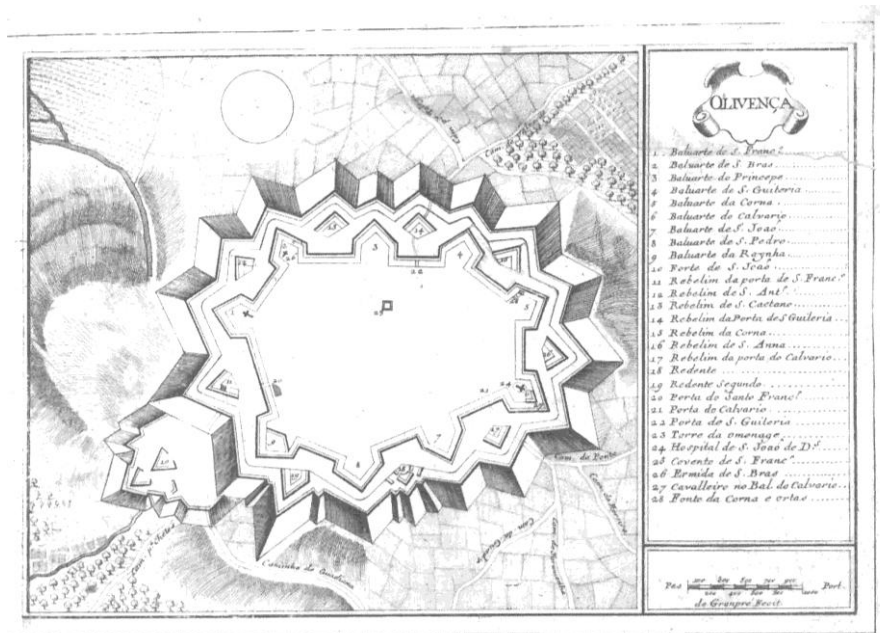
Litografia 1- A Jorge III - (1810)



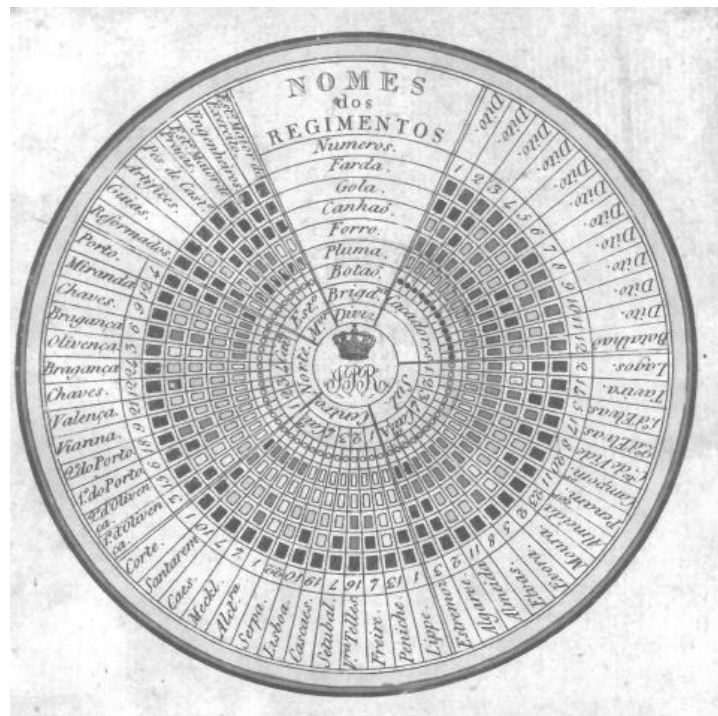
Litografia 2 - A Besta do Apocalipse ou o Anti Cristo representado (como o figura S. João) indubitavelmente verificado em Napoleão e o Império Francês - (1815)



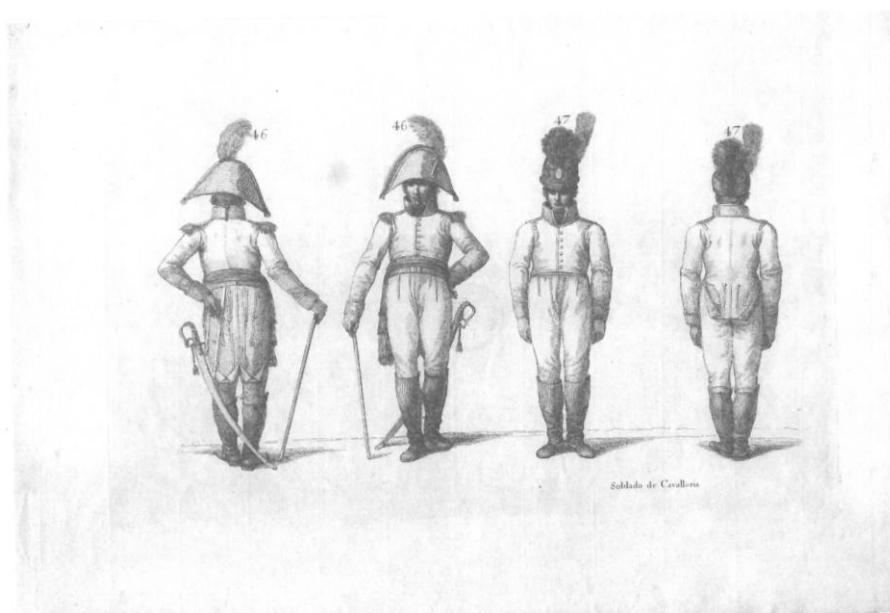
Litografia 3 - Plan of the action near Coruña - (1813)



Litografia 4 – Olivença - (1730)



Litografia 5 - Nomes dos Regimentos - (1810)



Litografia 6 - Uniformes de Cavalaria - (1806)



ENTRADA DOS PROTECTORES EM PORTUGAL.
*A entrada destes guerreiros
 Foi com grande intrepidez*
*Descalços de pé, e pernas
 Deu aqui, a volta terra*

Litografia 7 - Entrada dos Protetores em Portugal - (1807)



Litografia 8 – Patriotismo Espanhol Triunfante da Rapacidade Francesa - (1808)

BIRTH of BONAPARTE.

The Slave having killed for a considerable time, then took up the bones from a
 Laboratory, the female slave, in a corner, having a full count Jacobus "New" says
 the "female" said "you bloody" ask him to have bullets in a corner at this sight.
 The Slave and the "female" were concerned and
 He May children destroy all are in a corner
 The Slave does more, he destroys all the Nations.

SPANISH.

NACIMIENTO DE BUENAPARTE.

Habiendo el Diablo por largo tiempo empollado algunos huesos hueros para producir un destructor del reino mas hermoso de la Europa, produjo al fin una porcion de Jacobinos. Bah! Dice la Reyna su Infernal Hembra, eres un chapucero! Mira! yo he empollado un Corso! A esta vista el Diablo se espanto! y quedo sin habla.

El Diablo : Mis hijos destruyen altares, y tronos.
Su Hembra : El mio hace mas : el destruye naciones enteras.

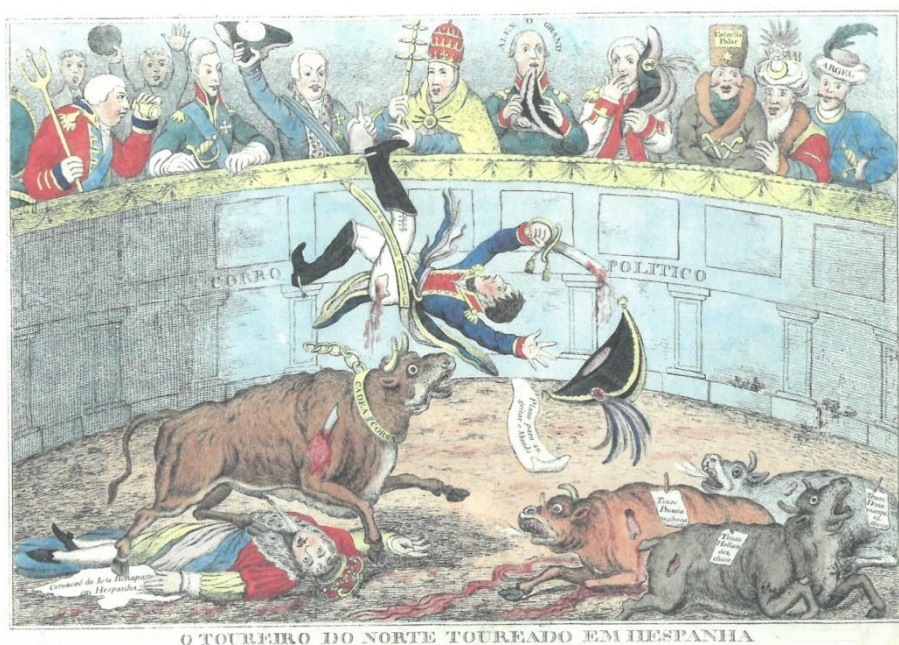
PORTUGUESE.

NACIMENTO DE BONAPARTE.

Tendo o Diabo por muito tempo posto no choco alguns óvos, para produzir hum detroidor do Reino mais forte da Europa, produziu por fim hua porcao de Jacobinos. Bah! Diz a Rania sua infernal Femea fozto hum Albedeiro! Olha: eu tenho tirado hum Corso! A esta vista o Diabo se espantou! E ficou sem falla.

O Diabo : Meos filhos destroem Altares, e Thronos.

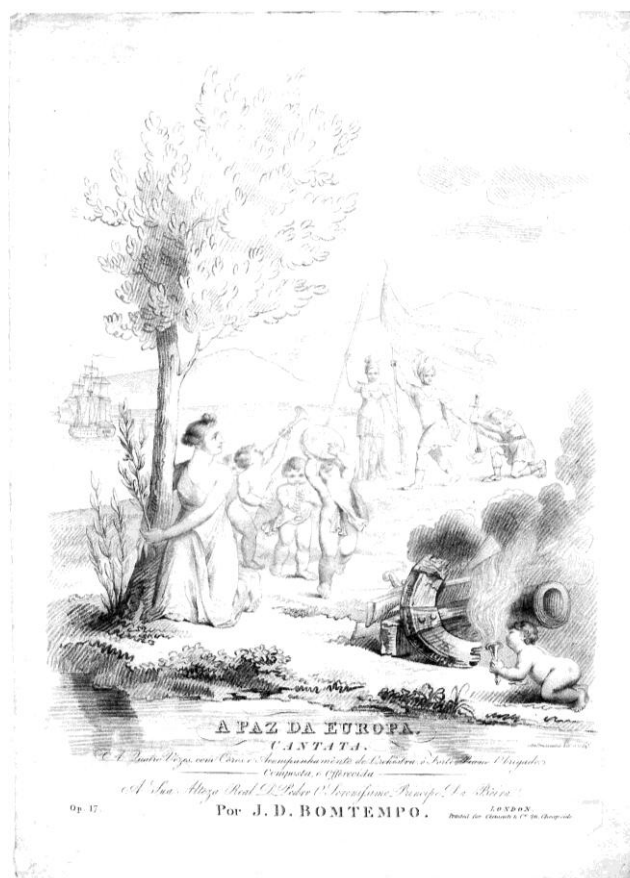
Litografia 9 - O diabo e a sua Fêmea - (1808)



Litografia 10 - Toureiro do Norte toureado Em Espanha - (1812)



Litografia 11 – Restauração de Portugal em 1808 - (1808)



Litografia 12 - Paz da Europa, Cantata - (1815)



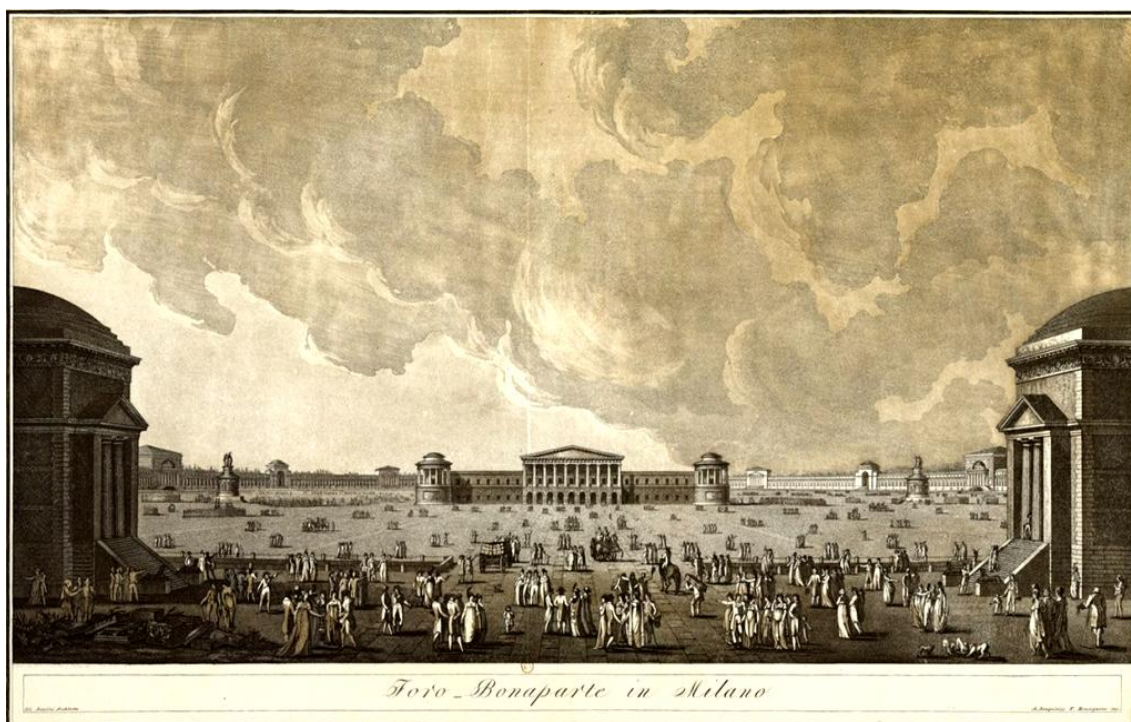
Litografia 14 – Retratos de Bonaparte e Turenne - (1800)



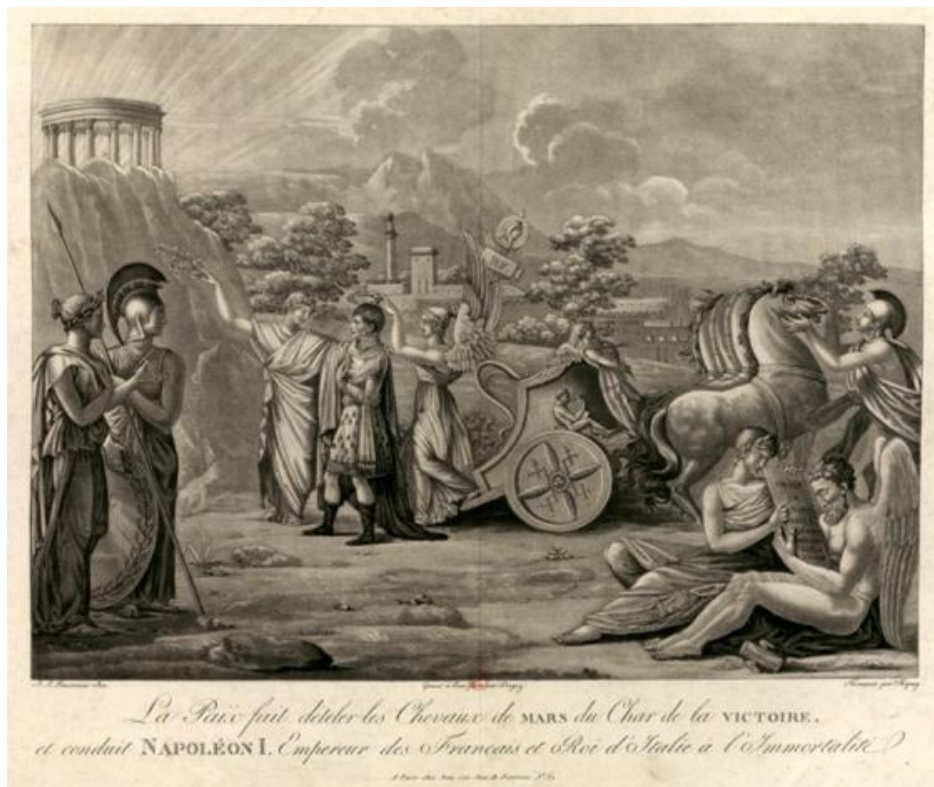
Litografia 15 - Napoleão Bonaparte, Primeiro Cônsul da República Francesa - (1800)



Litografia 16 - Napoleão Bonaparte - (1822)



Litografia 17 – Vista do Fórum, Bonaparte, em Milão, fez marcar a sua linha [ideia] - (1801)



Litografia 18 - A paz faz desatrelar os cavalos da carruagem da vitória de Marte que levou Bonaparte à imortalidade
- (1799)



Litografia 19 - Bonaparte está sob a figura da República Francesa (...) No meio da Assembleia de todas as potências da Europa, a Inglaterra oferece um ramo de oliveira da Paz - (1803)

Ficha de Trabalho 1- A litografia e a propaganda

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

A. A litografia

1. Explica o que entendes por:

a) Litografia: _____

b) Propaganda: _____

2- Explica a necessidade da propaganda em Portugal no início de oitocentos? _____

B: Lê o soneto e observa a litografia

A Jorge III (1810), Gregório Francisco de Queirós (Autor)

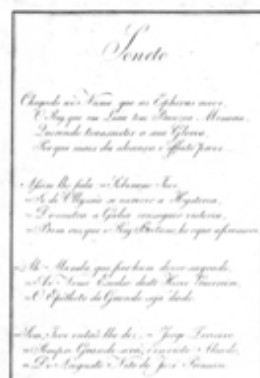
Soneto

Chegado ao Nume[ro] divino] que as Esferas move
O Rei, que em Lísia tem Brônzea Memória
Querendo transmitir a sua Glória
Porque mais da aliança o efeito prove...

Assim lhe fala: "Soberano Jove, [Júpiter]
"Se de Ulisseia se escreve a História
"De Contra a Gália conseguir vitória
"Bem vês, que o Rei Britano, é o que a promove

"Ah! Manda, que por um dever sagrado,
"Ao Nome Excelso deste Herói Guerreiro,
"O Epíteto de grande seja dado.

"Sim, Jove então lhe diz «Jorge Terceiro,
"Sempre Grande será: e invicto Aliado,
"Do Augusto Neto de José Primeiro.



Inscrição da litografia: Teu nome ó grande Jorge, eterno seja. | Pois Punes a ambição, calcas a inveja | A Ley da Gratidão firma a aliança | Da Casa de Brunswick, e de Bragança.

1- Identifica as duas figuras masculinas representadas? _____

2. Explica a intencionalidade da litografia ao colocá-los no mesmo plano de igualdade. _____

3- A figura feminina representa Lisboa. Explica a importância propagandística do simbolismo de Lisboa? _____

4- A figura prostrada no chão representa a França. Refere a intenção do autor ao colocar Jorge III a pisar essa figura? _____

5- Explica a intencionalidade do soneto que acompanha a litografia. _____

6- Imagina que vives no período em questão. Refere quais são as emoções que o soneto te transmite? _____

Exercício 2: Lê o texto e a observa com atenção a litografia

Dragão e a Besta representados e verificados em Napoleão e Império Francês (Panfleto, 1811)

"Eu vi levantar-se do mar uma Besta [Napoleão] que tinha sete cabeças [sete reinos católicos invadidos] e dez cornos [dez reis que ele fez] e sobre seus cornos dez diademas, e sobre suas cabeças nomes de blasfêmias [os títulos de reis]."

"E esta Besta, que eu vi, era semelhante a um leopardo [símbolo do ateísmo e da hipocrisia], e os seus pés como os de urso [velocidade e avareza], e a sua boca de leão [ilustra a voracidade e devastação por onde passa], e o Dragão lhe deu força e o seu poder [Napoleão enquanto Diabo]."

"E vi uma das suas cabeças como ferida de morte, e foi curada a sua ferida mortal. [A França quando Napoleão veio do Egito e lhe restituiu a vitória]."



1. O nome do panfleto é "A Besta do Apocalipse: O AntiCristo". Revela qual é a mensagem que o autor do panfleto quer transmitir com este título? _____

2- O panfleto apresenta em conjunto um texto e uma litografia sobre um só tema. Explica qual é a influência da fonte visual na compreensão do texto? _____

3- Nomeia os sentimentos que o texto incute no leitor? _____

4- Refere as ideias políticas transmitidas pela litografia? _____

5- Imagina que vives no período em questão e observas este panfleto. O que pensarias? _____

6- Elabora um pequeno comentário pessoal acerca da litografia que mais apreciaste. _____

Ficha de Trabalho 2- Os Artistas Gravadores – Litógrafos

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

1- Indica qual é o trabalho do artista gravador.

2- Refere o nome de artistas gravadores que conheças.

3- Explica qual é a relação que os artistas litógrafos têm com os seus mecenas, nomeadamente, com a Família Real.

4- Diz de que modo é que os artistas gravadores podiam elevar o seu estatuto profissional dentro da Corte.

5- Os artistas litógrafos trabalhavam sempre para os mesmos circuitos de poder? Justifica a tua opinião.

6- As relações entre os distintos artistas gravadores eram turbulentas. Justifica a tua opinião.

7- Explica qual era o propósito dos conflitos existentes entre as diversas fações de artistas.

8- Os artistas gravadores podiam nas litografias que produziam as suas próprias ideias ou estavam sempre sujeitos ao aval do encomendador. Explica as circunstâncias em que as duas situações podiam ocorrer.

9- Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura:

a) para o artista _____

b) para o mecenas que o contratou _____

Ficha de Trabalho 3- A litografia ao serviço da História e da administração

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

1- Diz o que entendes por administração pública. _____

2- Explica qual é a importância para a administração pública:

A) dos mapas geoestratégicos _____

B) das plantas de praças-fortes _____

C) dos mapas de forças militares _____

D) dos uniformes do exército _____

Exercício 1 – Os mapas geográficos estratégicos dos aliados.



3- Este mapa representa o plano estratégico dos ingleses para a libertação da Corunha (Espanha). Indica quais são as informações que o mapa pode oferecer ao seu leitor.

4- Refere quais eram as intenções dos ingleses ao elaborar este mapa.

Exercício 2 – As plantas das praças-fortes



5- Indica quais são as informações que a planta de uma praça-forte contém. _____

6- Estas plantas indicam o estado da praça-forte. Explica a sua importância para a administração pública. _____

Exercício 3- Os mapas de ordenamento das forças militares portuguesas.



7- Refere quais são as informações que se pode observar no mapa dos Regimentos. _____

8- Ao centro está representada uma coroa com as letras "JPR" (João Príncipe Regente). Explica o significado deste simbolismo. _____

Exercício 4 – Os uniformes do exército



9- Explica qual é a importância administrativa da representação dos Uniformes do Exército. _____

Ficha de Trabalho 4- Litografias humorísticas e ideológicas

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Exercício 1 – Entrada dos Protetores em Portugal



1- A litografia representa a entrada de tropas napoleónicas em Portugal. Refere algumas características observáveis nos soldados franceses.

2- O autor desta litografia pretende transmitir ideias aos seus leitores. Indica algumas. _____

Exercício 2 – O Patriotismo Espanhol Triunfante da Rapacidade Francesa



3. Indica os sentimentos que caracterizam os franceses em fuga. _____

4- Em primeiro plano observa-se uma coroa a cair. Menciona o significado deste sinal. _____

5- Explica qual a intenção do autor ao retratar os franceses como jovens rapazes. _____

Exercício 3 – Birth of Bonaparte

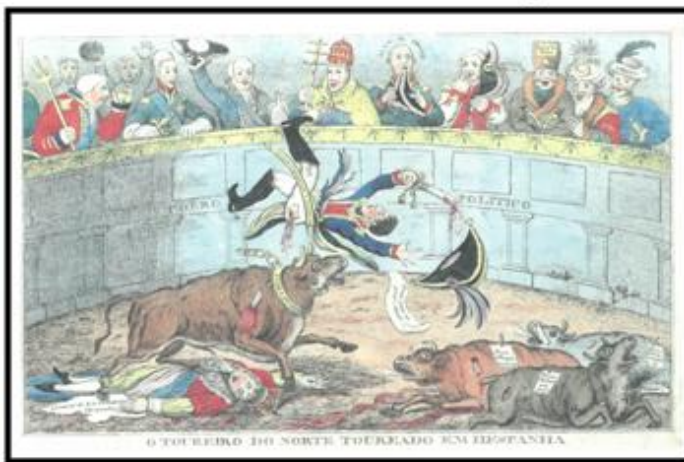


6- A litografia apresenta o Diabo (a chocar jacobinos) e a sua Fêmea (criadora de Napoleão). Indica o significado das figuras satíricas – o Diabo e a sua Fêmea.

7- Refere algumas emoções emitidas pela litografia aos leitores.

8- O maior objeto de escárnio desta litografia são os franceses ou Napoleão? Explica.

Exercício 4 – O Toureiro do Norte Toureado em Espanha



9- Indica qual é a figura central da litografia.

10- Refere quem são algumas das personalidades que assistem ao espetáculo.

11- Explica a felicidade do público assistente.

12- Indica quais são as ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia.

Ficha de Trabalho 5- A litografia alegórica.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Exercício 1- Restauração de Portugal em 1808



1- Ao centro está representada a monarquia portuguesa, à direita a Inglaterra e à esquerda a Espanha. Explica qual é o significado desta representação.

2- Refere qual foi o propósito de exibir a espada da Inglaterra sobre a França prostrada no chão.

Exercício 2 – A Paz da Europa



3- A litografia é o frontispício (capa) da uma partitura musical que glorificava a vitória portuguesa. Tendo em conta que o nome é "A paz na Europa", explica o que simbolizam:

A) os anjos _____

B) as bandeiras _____

C) a árvore _____

D) os instrumentos musicais tocados pelos anjos _____

No final do exercício dispõem-se as palavras que faltam ao texto. Associa a palavra à imagem e completa o texto.



(Nª Senhora com a Cruz e um cálice da transubstanciação - Imagem superior central)

1.º Estrofe: Portugal, Quebrada, Raio, Espada, Marte, Deus, Mão, Castigo, Fama, João, Morte, Dado, Bonaparte.

2º Estrofe: Terra, Família, Real, Rio, Belém, Vista, Ver, Ouvir, Mar, Bandeiras, Salvas.

Ficha de Trabalho 6- A Litografia Revolucionária.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Exercício 1-

Retratos de Bonaparte e Turenne, no obelisco lê-se: O Cônsul Bonaparte, no 1.º Vendémiaire do ano 9, fez transportar para o Templo de Marte as *manes* (espíritos) de Turenne, que tinham sido recolhidos no *Musée des petits Augustins* aos cuidados dos *Citizen Black* (cidadãos de Negro) - 1800



1- Turenne foi um dos maiores generais da França no séc. XVII tomando-se num herói militar. Refere qual é a intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão.

2- A litografia apresenta um obelisco a encimar os retratos e a armamento diverso (a suportar os retratos). Explica qual é a simbologia propagandística do obelisco e do armamento.

Exercício 2-

No retrato de Bonaparte lê-se: Napoleão Bonaparte, Primeiro Cônsul da República Francesa, guerreiro, letrado, político maior, parceiro incomparável, foi aclamado neste instituto (posto) em XXIII Vendémiaire do ano IX (5 de Outubro de 1795) - 1800



3- Indica qual é a importância propagandística desta litografia.

4- Atenta aos títulos e os adjetivos utilizados na descrição de Napoleão. Explica quais são as mensagens que esses títulos e adjetivos querem transmitir ao leitor.

Exercício 3-

Napoleão Bonaparte



5- Atenta nas cores da litografia. Indica qual é a mensagem política que esta representação quer transmitir através do seu uso (cor/intensidade).

6- Comenta o significado político-emocional transmitido pela vegetação florida.

Exercício 4-

Vista do Fórum (praça central), Bonaparte, em Milão, fez marcar a sua linha (ideia) -1801



7- A litografia retrata algumas inovações urbanísticas implementadas pelos Franceses na cidade de Milão. Explica qual é a intenção desta representação ao mostrar uma cidade bela, próspera, organizada, limpa segundo o novo modelo urbanístico francês.

Exercício 5-

1- A paz faz desatrejar os cavalos da carruagem da vitória de Marte que levou Bonaparte à imortalidade. (2ªed: com modificações na letra e no traje de "Bonaparte" – 1799)



2- Bonaparte está sob a figura da República Francesa (...) No meio da Assembleia de todas as potências da Europa, a Inglaterra oferece um ramo de oliveira da Paz - 1803



8- Atenta na litografia 1. Indica os motivos para Napoleão estar rodeado de figuras representativas da Antiguidade Clássica.

9- Atenta na litografia 2. A figura (à esquerda) representa a Inglaterra a oferecer o ramo da paz a Napoleão. Ao redor dos representantes da França estão membros de outras nações europeias. Indica a intencionalidade propagandística da litografia.

10- Atenta nas duas litografias. Observa as posturas corporais de Napoleão e compara o propósito da diferença de atitudes.

Quadros de respostas (exemplos)

Ficha de Trabalho 1- Litografia e Propaganda		Pergunta 1- Explica o que entendes por: a) Litografia	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção
			Histórica
FT1, 1a- AI1	Litografia é uma forma de apresentação de um tema através de uma imagem com intuito de marcar o individuo que a vê.		FIG
FT1, 1a- AI2	Era o processo e também as gravuras que faziam a propaganda.		V
FT1, 1a- AI3	Processo de desenhar / escrever algo numa pedra ou chapa de metal para depois, seguidos de vários procedimentos, transferir para papel; arte de impressão no papel - a finalidade.		T
FT1, 1a- AI4	Processo de impressão, feito a partir de uma pedra polida ou chapa onde eram gravadas imagens. O resultado final também se designa litografia.		T
FT1, 1a- AI5	Arte gráfica na qual segundo vários processos se (en)grava uma imagem em papel.		T
FT1, 1a- AI6	Processo de impressão feito a partir de uma pedra polida ou chapa na qual eram gravadas imagens. O produto final também é designado litografia.		T
FT1, 1a- AI7	É o processo de impressão de uma gravura de uma pedra (placas de metal)		FIG
FT1, 1a- AI8	Técnica de impressão para a qual era necessário uma pedra, onde se faziam vários processos até chegarem à etapa de passar / “imprimir” para um papel que também passava por alguns processos. Também se pode entender como litografia o processo finalizado, o impresso.		T
FT1, 1a- AI9	É um processo no qual se faz uma matriz numa pedra polida ou chapa de metal na qual se desenha, pinta-se e depois passa-se por ácido quente, as folhas também era passadas por ácido para depois absorverem melhor a tinta.		T
FT1, 1a- AI10	Processo e resultado final de pinturas direcionadas a algo ou alguém.		V -
FT1, 1a- AI11	-		S
FT1, 1a- AI12	É um tipo de gravura que envolve a criação de desenhos numa matriz.		V
FT1, 1a- AI13	A litografia pode ser entendida por todo o processo que é feito até acabar, ou mesmo pela arte. A litografia era a arte de desenhar em pedra bem polida ou em chapa, com vários processos.		FIG
FT1, 1a- AI14	É um tipo de gravura que é constituída por marcas sobre uma placa de metal.		V
FT1, 1a- AI15	É a técnica de impressão onde se desenhava em pedra ou placas de metal e passava essa gravura para papel.		FIG
FT1, 1a- AI16	É a gravura de imagens numa pedra.		V
FT1, 1a- AI17	A litografia é um processo que consiste em fazer retratos. As litografias eram feitas com ácido a ferver, com tintas e água. A litografia consiste também na parte final do trabalho, dos retratos.		T
FT1, 1a- AI18	Era uma forma de transmitir algum tipo de imagem no papel.		V
FT1, 1a- AI19	É um tipo de gravura que envolve a criação de desenhos numa matriz (pedra).		V
FT1, 1a- AI20	-		S
FT1, 1a- AI21	<u>Era um método de propaganda e difusão de ideias em massa</u> , onde se pintava numa pedra ou numa chapa, repleta de ideias a difundir e se passava com tinta para papel.		IP

Categoria	Nº
S	2
V	7
FIG	4
IP	1
T	7

Ficha de Trabalho 1- Litografia e Propaganda		Pergunta 14- Elabora um pequeno comentário pessoal acerca da litografia que mais apreciaste.	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção Histórica
FT1, 14- AI1	A litografia conseguiu-nos mostrar através de imagens / sonetos, exemplificar muito claramente questões da altura.		FIG
FT1, 14- AI2	Gostei mais da 1ª pois retratava Portugal e a Inglaterra a derrotarem a França.		FIG
FT1, 14- AI3	Apreciei a litografia da Besta: é uma litografia que de acordo com o meu conhecimento, espelha os desgostos que Napoleão provocou e por isso sinto-me indignada pelas vítimas que sofreram na altura devido aos desejos de glória e poder cego de Napoleão.		DC
FT1, 14- AI4	A que mais apreciei foi a “Besta do Apocalipse: o Anti- Cristo”.		V
FT1, 14- AI5	Gostei da primeira litografia por ser mais simples e direta.		FIG
FT1, 14- AI6	A litografia “Jorge III” mostra um espírito de união entre Portugal e Inglaterra que foi crucial para a nossa sobrevivência.		DC
FT1, 14- AI7	-		S
FT1, 14- AI8	-		S
FT1, 14- AI9	A primeira porque aborda mais Portugal e a nossa história.		FIG
FT1, 14- AI10	Apreciei mais a 1 litografia mostrada pois o sentimento de alegria e poder transmitido cativou-me mais a perceber e a querer entender o verdadeiro sentido da frase “depois da tempestade vem a bonança”.		DC
FT1, 14- AI11	-		S
FT1, 14- AI12	Dragão e a Besta.		V
FT1, 14- AI13	Mesmo que esta litografia não transmita bons sentimentos, foi a que mais apreciei “Dragão e a Besta representados e verificados em Napoleão e Império Francês” porque foi uma litografia chamativa.		FIG
FT1, 14- AI14	A litografia que mais apreciei foi “A Besta do Apocalipse” pois mostra como Napoleão era.		V
FT1, 14- AI15	Apreciei a litografia do “Panfleto, 1811”, porque compara as atitudes de Napoleão com o Anti- Cristo.		FIG
FT1, 14- AI16	A primeira porque fala mais sobre Portugal.		FIG
FT1, 14- AI17	A litografia que mais apreciei foi a deste panfleto. Esta litografia mostra-nos o quão poderoso era Napoleão.		JV
FT1, 14- AI18	A que mais apreciei foi a segunda pois transmitiu-me mais sentimentos e em maior dimensão. É uma litografia muito forte e agressiva. Onde dá vontade de tirar Napoleão do poder.		JV
FT1, 14- AI19	Eu gostei da primeira litografia porque demonstra que não havia ninguém invencível e que é possível sempre ganhar.		DC
FT1, 14- AI20	-		S
FT1, 14- AI21	Do primeiro pois é menos elaborado mas constitui símbolos mais importantes e notórios para a nossa pátria, Portugal.		DC

Categoria	Nº
S	4
V	3
FIG	7
DC	5
JV	2

Ficha de Trabalho 2- Artistas gravadores		Pergunta 1- Indica qual é o trabalho do artista gravador.	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção Histórica
FT2,1- AI1	O seu trabalho é entreter e coações estatais de controlo popular através da propaganda.		FIG
FT2,1- AI2	O trabalho do artista gravador que também eram designados por litógrafos era fazer gravuras, litografias.		FIG
FT2,1- AI3	O artista gravador, também conhecido como artista litógrafo, satisfaz as necessidades lúdicas populares através da propaganda.		DC
FT2,1- AI4	O artista gravador tinha como trabalho satisfazer as necessidades lúdicas populares e as coações estatais através da propaganda.		DC
FT2,1- AI5	O trabalho do artista gravador é produzir litografias.		FIG
FT2,1- AI6	O artista gravador tinha como função a criação de litografias muitas vezes com um carater de propaganda.		FIG
FT2,1- AI7	O trabalho do artista gravador tem a ver com as necessidades lúdicas da população, criando obras litográficas e fazendo propaganda.		DC
FT2,1- AI8	Fazer litografias, para “divertimento” das pessoas e principalmente para propaganda (controlo popular).		DC
FT2,1- AI9	O trabalho do artista gravador é fazer gravuras e litografias.		FIG
FT2,1- AI10	Realizar necessidades lúdicas populares através da propaganda.		FIG
FT2,1- AI11	O trabalho do artista gravador é criar obras litográficas para o “divertimento do povo” e criar propaganda.		DC
FT2,1- AI12	O trabalho do artista gravador situa-se entre as necessidades lúdicas populares e coações estatais de controlo popular através da propaganda.		DC
FT2,1- AI13	O artista gravador também pode ser chamado de litógrafo, eram os artistas que faziam, desenhavam, praticavam a litografia.		FIG
FT2,1- AI14	O trabalho do artista gravador situa-se entre as necessidades lúdicas populares e coações estatais de controlo popular através da propaganda.		DC
FT2,1- AI15	O artista gravador ou artista litógrafo tem como trabalho difundir propaganda a mando do governo e ainda de forma a entreter a população.		FIG
FT2,1- AI16	Faziam litografias, situavam-se entre as necessidades lúdicas populares e as coações estatais de controlo popular através da propaganda.		FIG
FT2,1- AI17	O trabalho do artista gravador situa-se entre as necessidades lúdicas populares e coações estatais de controlo popular através da propaganda.		DC
FT2,1- AI18	Os artistas gravadores fazem as litografias.		FIG
FT2,1- AI19	O trabalho do artista gravador é fazer e desenhar gravuras em metal.		FIG
FT2,1- AI20	O seu trabalho situa-se entre as necessidades lúdicas populares e coações estatais de controlo popular através da propaganda.		DC
FT2,1- AI21	O seu trabalho é o controlo popular das necessidades lúdicas e as coações estatais, utilizando a propaganda.		DC

Categoria	Nº
FIG	11
DC	10

Ficha de Trabalho 2- Os Artistas gravadores		Pergunta 9- Na maior parte das litografias vê-se a assinatura do artista que a produziu. Explica qual a importância desta assinatura: b) para o mecenas que o contratou	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção
			Histórica
FT2, 9b- AI1	O mecenas que o contratou quer a assinatura para provocar quem visse a obra que aquilo que tinha em sua posse era verdadeiro e não copia.		FIG
FT2, 9b- AI2	Pois sabia do reconhecimento do litografo.		FIG
FT2, 9b- AI3	Significa que segundo ele o artista seria o melhor que havia e portanto poderia gabar-se do seu retrato ou litografia feita a seu pedido.		DC
FT2, 9b- AI4	Se um artista de renome for autor de uns determinadas obras que esteja assinada, essa obra, e justamente o mesmo mecenas serão muito mais importantes.		DC
FT2, 9b- AI5	Ter a sua imagem favorecida ou uma ideia favorita.		FIG
FT2, 9b- AI6	Se um artista de renome for autor de uns determinadas obras que esteja assinada, essa obra, e justamente o mesmo mecenas serão muito mais importantes.		DC
FT2, 9b- AI7	Para que a sua opinião ou a transmissão de uma mensagem pudesse ter uma maior expansão uma maior propaganda.		FIG
FT2, 9b- AI8	Para se a litografia ficasse conhecida o mecenas ganhar mérito juntamente com o litografo.		DC
FT2, 9b- AI9	Para transmitir a sua mensagem.		V
FT2, 9b- AI10	À medida que o artista fosse mais famoso, seria um mútuo de importância e poder ter tido um trabalho realizado por aquele conhecido		FIG
FT2, 9b- AI11	Para que a sua opinião ou a transmissão de uma mensagem pudessem ter uma maior expansão, uma maior propaganda.		FIG
FT2, 9b- AI12	Para ter propaganda e transmitir a mensagem que queria.		FIG
FT2, 9b- AI13	A litografia era uma forma de propaganda, visto que os mesmos contratam os litógrafos para defender os seus ideais, de modo a que como muita gente poderia não entender a mensagem que queria transmitir de lá.		FIG
FT2, 9b- AI14	Para ficar a saber quem é o artista que criou a litografia.		FIG
FT2, 9b- AI15	Ajuda a que este artista gravador já tivesse um elevado estatuto profissional, este mecenas ganharia mais fama e prestígio por patrocinar este artista, também ganharia mais dinheiro.		DC
FT2, 9b- AI16	Para transmitir a sua mensagem.		V
FT2, 9b- AI17	É importante para saber o nome dos diversos artistas, podendo desta forma contratar o melhor artista.		FIG
FT2, 9b- AI18	Para saber quem foi o autor da obra que pediu.		V
FT2, 9b- AI19	Para ter mais credibilidade e ajuda a transmitir a sua ideia.		DC
FT2, 9b- AI20	Ter conhecimento de quem criou a litografia.		V
FT2, 9b- AI21	Se encobrir por trás da cara do artista não ficando responsável e culpável pelo mesmo, tornando assim a propaganda fiável, e não faciosa, para quem fosse alvo desta se acreditasse mais simplesmente.		DC

Categoria	Nº
V	3
FIG	11
DC	7

Ficha de Trabalho 3- A litografia ao serviço da História e Administração		Pergunta 1- Diz o que entendes por administração pública.	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção
			Histórica
FT3, 1- AI1	Administração pública é a forma com que o governo administra diversos assuntos do país. Abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade. Querem administrar negócios, pessoas e recursos é o objetivo. É o conjunto de órgãos e agentes do estado para satisfazer a segurança, cultura, saúde e bem-estar das populações regidas por normas e leis específicas.		DC
FT3, 1- AI2	Administração pública é o conjunto de estruturas estatais, o ato de administrar ou gerir negócios de pessoas ou recursos que também se relacionam num determinado ambiente, orientadas por objetivos comuns. É também o conjunto de órgãos, serviços e agentes do estado.		DC
FT3, 1- AI3	Administração pública é o conjunto de estruturas do estado que satisfazem e atendem as necessidades da população. Esta administração é regida por específicas leis e normas.		DC
FT3, 1- AI4	Administração pública abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades públicas. É uma organização constituída por pessoas e recursos que se relacionam num determinado ambiente, orientadas para objetivos comuns.		DC
FT3, 1- AI5	Administração pública é a gerência de assuntos relacionados com o estado.		FIG
FT3, 1- AI6	Conjunto de órgãos, serviços e agentes do estado e do público e visa assegurar preocupações como a segurança, cultura, saúde e bem-estar das populações.		DC
FT3, 1- AI7	É o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade, é o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos onde se relacionam num determinado ambiente com finalidades idênticas.		DC
FT3, 1- AI8	É a administração de tudo o que é público. Desde a administração dos espaços até aos exércitos. É tratar de assuntos do interesse comum. Conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade.		FIG
FT3, 1- AI9	É um conjunto de estruturas estatais, é o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos, na prática é o conjunto de órgãos, serviços e agentes do estado, estão regidos por normas e leis específicas de forma ética, técnica e transparente a coisa pública.		DC
FT3, 1- AI10	Conjunto de estruturas estatais que têm como objetivo atender as necessidades da coletividade.		FIG
FT3, 1- AI11	Administração pública é o conjunto de estruturas estatais que administram ou gerem negócios, pessoas ou recursos que se relacionam num determinado ambiente, orientadas para objetivos comuns. Na prática, é um conjunto de órgãos voltados para o atendimento das necessidades do interesse comum.		DC
FT3, 1- AI12	É um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade. O termo "administração" significa direção, gerir. É o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos, é o conjunto de órgãos, serviços e agentes do Estado.		DC
FT3, 1- AI13	Administração pública é um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais que se regem por normais e leis específicas. É o ato de administrar ou gerir negócios pessoas ou recursos. É um conjunto de órgãos, serviços e agentes do estado.		DC
FT3, 1- AI14	É um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade. O termo "administração" significa direção, gerir.		FIG
FT3, 1- AI15	Administração pública é o conjunto de estruturas estatais que atende as necessidades do povo.		FIG
FT3, 1- AI16	Conjunto de estruturas estatais. É o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos. Na prática é o conjunto de órgãos, serviços e agentes do estado e visa a satisfação das necessidades coletivas como segurança, cultura, saúde e bem-estar das populações. É regida por leis e normas.		DC
FT3, 1- AI17	Administração pública é um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade. Pressupõe a existência de uma instituição a ser gerida por pessoas que se relacionem num determinado ambiente, orientadas para objetivos comuns. É o conjunto de órgãos serviços e agentes do estado. É regida por normas e leis específicas.		DC
FT3, 1- AI18	É um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade.		FIG
FT3, 1- AI19	É um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade. O termo "administração" significa direção. É o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos. É o ato de administrar pessoas ou recursos, é o conjunto de órgãos serviços e agentes do estado.		DC
FT3, 1- AI20	É um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade		FIG
FT3, 1- AI21	É um conceito que abrange o conjunto de estruturas estatais voltadas para o atendimento das necessidades coletivas. É a direção dos problemas públicos.		FIG

Categoria	Nº
FIG	8
DC	13

Ficha de Trabalho 3- A litografia ao serviço da História e Administração		Pergunta 9- Explica qual é a importância administrativa da representação dos Uniformes do Exército.	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção Histórica
FT3, 9- AI1	A importância administrativa da representação dos Uniformes do Exército era com fim de distinguir os cargos mais altos e mais baixos, bem como, distinguir, os vários regimentos que havia na altura através nos uniformes.	DC	
FT3, 9- AI2	A representação dos Uniformes do Exército era importante para saberem que materiais e cores iriam usar, para o estado saber quanto iria gastar e também para distinguir oficiais de subalternos.	DC	
FT3, 9- AI3	Permite diferenciar o general, de oficiais, e os subalternos, saber qual a posição de cada homem na linha, ao exército, aos gastos, etc	DC	
FT3, 9- AI4	Os uniformes eram importantes para uma melhor organização do exército; para distinguir não só os rivais mas também os diferentes cargos hierárquicos, e para planificar os custos do fornecimento de uniformes que era pago pelo estado.	DC	
FT3, 9- AI5	Ajuda a diferenciar regimentos, lugar de origem e tipo de força militar.	DC	
FT3, 9- AI6	Os uniformes serviam não só para identificação do regimento mas também para distinção hierárquica, melhor organização do exército e planificar os custos do fornecimento de uniformes ao exército visto que eram pagos pelo Estado.	DC	
FT3, 9- AI7	Para distinguir dos uniformes dos outros distritos, sendo estes do mesmo regimento mas com diferentes distinções.	DC	
FT3, 9- AI8	Para distinguir do outro e para os distinguir dentro do mesmo regimento, e as diferentes distinções dentro do próprio regimento e também para administrarem o seu próprio uniforme, serve também para calcularem os gastos com os uniformes.	DC	
FT3, 9- AI9	A importância era que assim era uma forma de distinguir os generais dos soldados, e outras categorias e cargos, também servia para distinguir no campo de batalha. Era no geral uma forma de organização.	DC	
FT3, 9- AI10	Para além dos soldados obterem informações sobre o uniforme, sendo diferentes de regimento pra regimento, a administração obteria informação dos custos e do que os uniformes eram constituídos, os generais oficiais e subalternos tinham diferenças nos seus uniformes.	DC	
FT3, 9- AI11	Para os distinguir dos uniformes dos outros distritos, sendo estes do mesmo regimento mas com diferentes distinções.	FIG	
FT3, 9- AI12	A representação dos uniformes do exército é importante pois faz com que haja melhor organização.	FIG	
FT3, 9- AI13	Os uniformes eram diferentes, variando os regimentos, para se poderem distinguir os cargos mais altos dos mais baixos, para uma maior organização do exército, para não se confundirem.	DC	
FT3, 9- AI14	A importância administrativa da representação dos uniformes do exército era para haver mais organização e para se diferenciar uns dos outros.	FIG	
FT3, 9- AI15	Sabendo o uniforme do exército conseguiriam distinguir as diferentes milícias, os nomes dos regimentos, com o seu poder militar.	FIG	
FT3, 9- AI16	É importante para não se confundirem, para se organizarem, para se distinguirem, para o Estado saber quanto dinheiro vai gastar com os uniformes e para os militares saberem que uniforme vão usar.	DC	
FT3, 9- AI17	Para sua distinção, para saber qual o exército que está a representar.	FIG	
FT3, 9- AI18	Os diferentes uniformes do exército diferenciavam os estratos dentro do exército organizando melhor assim os diferentes trabalhos.	DC	
FT3, 9- AI19	A importância administrativa da representação dos uniformes do exército, para os soldados em batalha saberem se os soldados faziam parte do seu exército ou se era do exército inimigo, e assim eles não atacavam a própria equipa.	FIG	
FT3, 9- AI20	Conseguir diferenciar os vários membros do exército, como generais e oficiais.	FIG	
FT3, 9- AI21	-	S	

Categoria	Nº
S	1
FIG	7
DC	13

Ficha de Trabalho 4- Litografias humorísticas e ideológicas		Pergunta 1- A litografia representa a entrada de tropas napoleónicas em Portugal. Refere algumas características observáveis nos soldados franceses.	Categorias
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	Construção Histórica
FT4, 1- AI1	As características observadas nos soldados franceses é que estes parecem estar cansados na litografia e carregados, um lá atrás até se está a segurar na sua arma. Nota-se que estão todos cansados e parecem uma tropa desorganizada.		DC
FT4, 1- AI2	Que também o poderosíssimo exército francês também não tinham todos grandes vestimentas, que também ficavam cansados e desorganizados.		DC
FT4, 1- AI3	Os soldados franceses parecem estar sem ânimo cansados e sem força tanto psicologicamente como fisicamente. Estão também a carregar uma série de utensílios as costas o que faz com que os soldados se curvem devido ao peso.		DC
FT4, 1- AI4	As tropas parecem estar cansadas mal vestidas e desorganizadas.		FIG
FT4, 1- AI5	Vestidos com o traje do exército francês, curvados, cansados e armados.		FIG
FT4, 1- AI6	As tropas parecem estar cansadas mal vestidas e desorganizadas.		FIG
FT4, 1- AI7	Os soldados franceses eram desorganizados, com um vestuário não apropriado, não tinham boas armas e estavam mal repartidos.		DC
FT4, 1- AI8	Desorganizados, mal preparados, mal equipados, mal vestidos, desorientados.		FIG
FT4, 1- AI9	A litografia representada mostra que os franceses apesar do seu exército poderosíssimo, eram desorganizados e nem todos bem vestidos. Como se pode ver os franceses aparentam também ter um ar de cansados.		DC
FT4, 1- AI10	Estão a carregar pesos juntamente com as pobres, têm uma expressão cansada e triste.		FIG
FT4, 1- AI11	-		S
FT4, 1- AI12	-		S
FT4, 1- AI13	Podemos através desta litografia dizer que os franceses pareciam cansados, com uma enorme desorganização, estão bastante mal vestidos.		DC
FT4, 1- AI14	Nesta litografia vê-se os soldados franceses não muito bons e estão mal equipados.		FIG
FT4, 1- AI15	Os soldados franceses parecem estar curvados com bastante "tralha" às costas, transparecendo uma noção de cansaço, e vinham também com armas não fazendo uma introdução pacífica.		DC
FT4, 1- AI16	Eram desorganizados, nem todos eram bem vestidos, e mostram um ar cansado.		FIG
FT4, 1- AI17	Algumas características dos soldados franceses são por exemplo: os soldados estão armados, mas verifica-se que eles já não têm forças para combater, que foram derrotados. Verifica-se que andam melancolicamente e que os seus rostos estão derramados em tristezas, talvez derivado a sua derrota.		DC
FT4, 1- AI18	Podemos observar que as tropas napoleónicas não eram assim tão organizadas como se imaginavam. Ao contrário de tudo que era dito e espalhado as tropas francesas não eram invencíveis, e o início de uma revolta era possível.		DC
FT4, 1- AI19	Algumas das características dos soldados franceses são: que vêm mal vestidos, que vêm curvados parecendo mendigos, que todos eles têm arma mas acima de tudo dá a entender que essas pessoas são pobres e que estão cansados e estafados.		DC
FT4, 1- AI20	Estão curvados e com pesos nas costas, e com armas, mal equipados.		FIG
FT4, 1- AI21	Os soldados mostram-se cansados, sem postura, mal equipados e organizados, observamos que estes não são tão fortes como aparentavam.		DC

Categoria	Nº
S	2
FIG	8
DC	11

Ficha de Trabalho 4- Litografias humorísticas e ideológicas		Pergunta 12- Indica quais são as ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia.	Categorias Construção Histórica
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	
FT4, 12- AI1	As ideias que os leitores da época construiriam eram que a força de todos os reis e figuras incontornáveis da época conseguiram vencer o rei mais temido e as suas tropas que era napoleão.		DC
FT4, 12- AI2	As ideias podiam ser de outra visão por napoleão pois mostrava que afinal ele não era indestrutível e impossível de derrotar.		DC
FT4, 12- AI3	As ideias construídas são que nada era impossível. Mesmo depois de toda a desgraça provocada pelos franceses estes foram derrotados e por isso nem sempre aquele que causa mais destruição sai vencedor.		DC
FT4, 12- AI4	Na imagem está presente a metáfora de que os touros são os reinos “domados” por Napoleão. O touro que está a atacar napoleão representa Espanha que resistiu e lutou contra Napoleão desmontando-o.		DC+++
FT4, 12- AI5	Leva a ideia que a França não era tão poderosa e esmagadora como levavam a entender ser.		FIG
FT4, 12- AI6	Na imagem está presente a metáfora de que os touros são os reinos “domados” por Napoleão. O touro que está a atacar napoleão representa Espanha que resistiu e lutou contra Napoleão derrotando-o.		DC+++
FT4, 12- AI7	-		S
FT4, 12- AI8	A derrota de uns é a aliança de outros (povos da Europa).		DC++
FT4, 12- AI9	As ideias são que o toureiro do norte (refere-se) a napoleão foi derrotado em Espanha pelos espanhóis, daí o touro ter acertado no general representado na litografia.		DC
FT4, 12- AI10	Que a morte do rei provocou não grande desânimo mas pelo contrário, dando a entender que este tivera inimigos.		DC
FT4, 12- AI11	-		S
FT4, 12- AI12	-		S
FT4, 12- AI13	Os leitores da época, ao ver esta litografia enchiam-se de alegria e de espanto, porque o homem que se considerava impossível derrotar, havia sido derrotado em Espanha. Sentiam esperança, alegria, espanto.		DC
FT4, 12- AI14	As ideias dos leitores não eram as melhores porque ver alguém com bastante importância a ser derrubado pelo touro não é bom de se ver.		DC
FT4, 12- AI15	Os leitores da época defenderam as ideias de que a França perdeu com o apoio de vários países e das alianças que conspiraram contra esta, para além disso, passa o ideal de revolta e que se a Espanha a realizou outros países invadidos também conseguem atingir.		DC
FT4, 12- AI16	Que os espanhóis assistiram a derrota de Napoleão e gostaram disso.		FIG
FT4, 12- AI17	As ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia foram ideias de conquista, liberdade, de grandiosidade de poderio, e também nos dá a ideia de que afinal de contas as tropas francesas eram fracas.		DC
FT4, 12- AI18	Ao ver esta imagem os leitores da época sentiam a vitória sobre os franceses a felicidade por Napoleão também ter sido derrotado e o fim ideia que Napoleão era invencível.		DC
FT4, 12- AI19	As ideias que os leitores da época construiriam ao ver esta litografia foram: que assistir a este espetáculo era extremamente divertido, que havia morte. As pessoas daquela época estavam a gostar do espetáculo.		DC
FT4, 12- AI20	Que um membro importante da sociedade está a ser gozado até um touro o derruba.		FIG
FT4, 12- AI21	Ao ver esta litografia construiriam a ideia de queda do império francês e de gozo para com os franceses que saíram humilhados perante esta derrota, para os leitores constituía a vitória do seu reino sobre a tirania francesa de Napoleão.		DC

Categoria	Nº
S	3
FIG	3
DC	15

Ficha de Trabalho 5- A litografia Alegórica		Pergunta 1- Ao centro está representada a monarquia portuguesa, à direita a Inglaterra e à esquerda a Espanha. Explica qual é o significado desta representação.	Categorias Construção Histórica
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	
FT5, 1- AI1	O significado que esta representação nos está a querer demonstrar é através das mãos estarem ligadas a união e harmonia que se sentia entre Portugal, Espanha e Inglaterra, como nações aliadas, com fim de derrotar o poderio francês que está no chão representado a sua queda ou fim.		DC
FT5, 1- AI2	Com esta representação podemos concluir que Portugal, Espanha e Inglaterra estavam numa aliança e no caso contra napoleão.		FIG
FT5, 1- AI3	Esta representação mostra quem eram os aliados de Portugal, na altura das invasões francesas.		FIG
FT5, 1- AI4	Esta representação significa que a monarquia portuguesa estava a receber um forte apoio das foças aliadas (Espanha e Inglaterra). Esta estava a ser apoiada e sustentada pelos seis aliados.		DC
FT5, 1- AI5	A aliança contra a França.		V
FT5, 1- AI6	Esta representação significa que a monarquia portuguesa estava a receber um forte apoio das foças aliadas (Espanha e Inglaterra). Esta estava a ser apoiada e sustentada pelos seis aliados.		DC
FT5, 1- AI7	Esta representação significa que Portugal, Inglaterra, e Espanha eram aliados.		V
FT5, 1- AI8	Espanha e Inglaterra eram aliados de Portugal.		V
FT5, 1- AI9	-		S
FT5, 1- AI10	O apoio inglês e espanhol com Portugal como aliados.		V
FT5, 1- AI11	O significado desta representação é que Inglaterra, Portugal e Espanha estavam aliados na luta contra o império português.		V
FT5, 1- AI12	-		S
FT5, 1- AI13	O significado desta representação é a união entre os três países, mostra que se aliaram para expulsar França.		FIG
FT5, 1- AI14	Esta representação representa a ligação entre Portugal, Espanha e Inglaterra. A Espanha e a Inglaterra eram aliados de Portugal.		FIG
FT5, 1- AI15	Esta imagem representa os aliados de Portugal, mostrando que a Inglaterra e a Espanha vão proteger a coroa portuguesa e lutar do seu lado contra os franceses. Significa que com a ajuda dos dois países a França foi derrotada e é Portugal quem ganha.		DC
FT5, 1- AI16	O significado da representação é que Inglaterra e Espanha são aliados da monarquia portuguesa.		V
FT5, 1- AI17	Esta representação significa que Portugal era o país com maior poder, mas tinha como aliados Inglaterra e Espanha, que se apresentam de mãos dadas a Portugal.		FIG
FT5, 1- AI18	-		S
FT5, 1- AI19	-		S
FT5, 1- AI20	Representa a união de Espanha e Inglaterra com Portugal.		V
FT5, 1- AI21	-		S

Categoria	Nº
S	5
V	7
FIG	5
DC	4

Ficha de Trabalho 5- A litografia Alegórica		Pergunta 4- Utiliza os teus conhecimentos que construístes ao longo destas aulas para completar o seguinte texto. No final do exercício dispõem-se as palavras que faltam ao texto. Associa a palavra à imagem e completa o texto	Categorias Construção Histórica
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	
FT5, 4- AI1	Certo	<p>A <u>Espada</u> contra <u>Portugal</u>, <u>raio</u> de <u>Marte</u> <u>Quebrada</u> por <u>Deus</u> será, de sua <u>mão</u> <u>Castigo</u> e <u>morte dado</u> a <u>Bonaparte</u> A <u>Fama</u> aclamará VI <u>João</u>.</p> <p>1ª Estrofe: Portugal, Quebrada, Raio, Espada, Marte, Deus, Mão, Castigo, Fama, João, Morte, Dado, Bonaparte.</p> <p>A <u>Família Real</u> do <u>Rio</u> parte, A <u>vista</u> de <u>Belém</u> fundo darão Se “ade” <u>ver</u> e <u>ouvir</u> na <u>terra</u> e <u>mar</u> 1000 <u>salvas</u>, 1000 <u>bandeiras</u> tremular</p> <p>2ª Estrofe: Terra, Família, Real, Rio, Belém, Vista, Ver, Ouvir, Mar, Bandeiras, Salvas.</p>	DC
FT5, 4- AI2	Certo		DC
FT5, 4- AI3	Certo		DC
FT5, 4- AI4	Certo		DC
FT5, 4- AI5	Certo (2)		FIG
FT5, 4- AI6	Certo		DC
FT5, 4- AI7	Certo		DC
FT5, 4- AI8	Certo (2)		FIG
FT5, 4- AI9	-		S
FT5, 4- AI10	Certo		DC
FT5, 4- AI11	Certo (2)		FIG
FT5, 4- AI12	-		S
FT5, 4- AI13	Certo		DC
FT5, 4- AI14	Certo		DC
FT5, 4- AI15	Certo		DC
FT5, 4- AI16	Certo		DC
FT5, 4- AI17	Certo (4)		FIG
FT5, 4- AI18	-		S
FT5, 4- AI19	-		S
FT5, 4- AI20	Certo		DC
FT5, 4- AI21	-		S

Categoria	Nº
S	5
FIG	4
DC	12

Ficha de Trabalho 6- A litografia Revolucionária		Pergunta 1- Turenne foi um dos maiores generais da França no séc. XVII tornando-se num herói militar. Refere qual é a intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão.	Categorias Construção Histórica
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	
FT6, 1- AI1	A intenção é dar importância e glorificar Turenne, porque se encontra à frente da grande figura que é Napoleão tem claro uma personagem mesmo muito importante.		DC
FT6, 1- AI2	Turenne está a frente de Napoleão porque é quase como uma homenagem de Napoleão para um dos maiores generais da França, Napoleão humilidou-se perante Turenne.		DC
FT6, 1- AI3	Porque Napoleão humilidou-se e pôs-se num nível abaixo dele.		FIG
FT6, 1- AI4	Napoleão pretende homenagear Turenne colocando-se em 2º plano o que mostra o respeito por Turenne.		DC
FT6, 1- AI5	Mostra-se humilde.		FIG
FT6, 1- AI6	Para demonstrar respeito por Turenne e também humildade ao colocar-se em 2º plano.		DC
FT6, 1- AI7	A intenção de o colocar à frente de Napoleão é que Turenne foi transportado a outra sepultura por Napoleão por ser reconhecido e admirado por este.		DC
FT6, 1- AI8	Napoleão humilha-se para Turenne é-lhe reconhecido um grande valor.		FIG
FT6, 1- AI9	A intenção de colocar Turenne à frente de Napoleão era que na altura desta litografia Turenne era um líder militar muito importante e Napoleão ainda 1º cônsul.		DC
FT6, 1- AI10	Foi considerado um dos heróis da nação tendo sido considerando uma figura icónica. Napoleão humilidou-se a Turenne.		DC
FT6, 1- AI11	Turenne foi transportado para outra sepultura por Napoleão por ser reconhecido e admirado por este.		DC
FT6, 1- AI12	Napoleão para homenagear Turenne tomou-o como herói militar, colocando-o assim a sua frente na litografia.		DC
FT6, 1- AI13	Turenne está à frente de Napoleão Bonaparte como um gesto de homenagem por ter sido um grande general.		DC
FT6, 1- AI14	Turenne era mais importante que Napoleão.		FIG
FT6, 1- AI15	Napoleão humilidou-se em relação a Turenne.		FIG
FT6, 1- AI16	Surge atrás pois nesta época Napoleão ainda não era o grande general e humildemente deu protagonismo a um grande general para se engrandecer em 2º plano.		DC
FT6, 1- AI17	A intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão é para transmitir que Turenne é mais poderoso que Napoleão.		FIG
FT6, 1- AI18	Para demonstrar que o general Turenne estará também ao nível de Napoleão.		FIG
FT6, 1- AI19	A intenção da litografia ao colocar Turenne à frente de Napoleão foi para mostrar que Napoleão estava no mesmo nível de Turenne que tinha sido um dos maiores generais da história.		DC
FT6, 1- AI20	Mostra como ele era mais importante que Napoleão.		FIG
FT6, 1- AI21	Surge atrás pois nesta época Napoleão ainda não era o grande general e humildemente deu protagonismo a um grande herói para se engrandecer em 2º plano.		DC

Categoria	Nº
FIG	8
DC	13

Ficha de Trabalho 6- A litografia Revolucionária		Pergunta 10- Atenta nas duas litografias. Observa as posturas corporais de Napoleão e compara o propósito da diferença de atitudes.	Categorias Construção Histórica
Instrumento/aluno (N= 21)		Respostas dos alunos	
FT6, 10- AI1	As figuras corporais de Napoleão nas litografias são diferentes. Na primeira Napoleão parece estar muito animado e interpelado em grandes figuras. Tentando-se aliar aos deuses da antiguidade clássica. Na segunda litografia Napoleão está com postura de não estar enternecido como se estivesse alia a passar, e estava apenas concentrado nas suas ideias da governação e direção.		DC
FT6, 10- AI2	Na litografia dois Napoleão está a receber atenção pelas suas vitórias ele está mas relaxado. Já na 1 ele está em campo, está como um líder como uma imagem superior.		DC
FT6, 10- AI3	Na primeira tomou uma postura de combate, de força e na 2º um postura de senhor do reino do povo. Significa que ele é versátil. 1º chefe do exercito 2º não quer saber.		DC
FT6, 10- AI4	Na primeira litografia Napoleão está entusiasmado pois está a ser imortalizado pelos seus feitos enquanto que na 2º ele está aborrecido pois não pode guerrear em Inglaterra.		DC
FT6, 10- AI5	Doc 1- glorioso, virtuoso, poderoso, altivo, doc 2 relaxado descontraído, vida de Napoleão era mais bélica que politica.		FIG
FT6, 10- AI6	Na primeira litografia Napoleão está entusiasmado pois está a ser imortalizado pelos seus feitos enquanto que na 2º ele está aborrecido pois não pode guerrear em Inglaterra.		DC
FT6, 10- AI7	Napoleão na segunda litografia mostra superioridade à Inglaterra mantendo a postura direita.		FIG
FT6, 10- AI8	Na 1º com uma posse, na 2º acanhado, deixa os outros falarem, após paz.		DC
FT6, 10- AI9	Na litografia 2 Napoleão encontra-se numa posição mais relaxada como se não quisesse saber do que se estava a falar, na litográfica 1 encontrava-se numa posição mais superior de líder.		DC
FT6, 10- AI10	Ele é versátil. Na 2 litografia Napoleão está como não quer saber de nada, uma posse acanhada. Enquanto na 1 está com uma posse de importante e com interesse no assunto.		DC
FT6, 10- AI11	-		S
FT6, 10- AI12	-		S
FT6, 10- AI13	Napoleão na 1 litografia tal como costume estava com uma posse, representava o poder, a ganancia, as vitórias dele. Na outra litografia mostrava-se não muito importado com a situação, nem muito agradado.		DC
FT6, 10- AI14	Significa que ele é versátil.		FIG
FT6, 10- AI15	Napoleão na 2 litografia mostra superioridade a Inglaterra, mantendo a postura direita.		DC
FT6, 10- AI16	Na primeira Napoleão mostra-se com boa postura e capaz de sair vitorioso, enquanto na outra mostra-se curvado e desinteressado pelo assunto.		DC
FT6, 10- AI17	O propósito da diferença de atitude de Napoleão é com o intuito de demonstrar que ele não queria saber de nada.		DC
FT6, 10- AI18	Napoleão era uma figura muito útil, porém quando está em paz a sua presença torna-se inútil. Isto mostra que Napoleão estava bastante ligado ao exército e as ações militares.		DC
FT6, 10- AI19	No 1 Napoleão está feliz por estar com as pessoas mais imortais do mundo, na segunda Napoleão está a demonstrar que não concorda que tem outra opinião mas não vai mudar de opinião.		DC
FT6, 10- AI20	Significa que ele é versátil.		FIG
FT6, 10- AI21	Na primeira Napoleão mostra-se com boa postura e capaz de sair vitorioso, enquanto na outra mostra-se curvado e desinteressado pelo assunto.		DC

Categoria	Nº
S	2
FIG	4
DC	15

PARTE I

1. Como se define enquanto Diretor?

Que pergunta nada fácil que me foi fazer... *risos*. Há sempre aquilo que gostávamos de ser e aquilo que efetivamente somos. E eu sempre achei, pessoalmente, que grande parte do sucesso na vida parte é não nos enganarmos a nós próprios, tentando pegar naquilo que efetivamente somos e obter - vamos chamar - sucesso, tentando ser efetivo e funcional, sabendo que nós não mudamos assim tão facilmente o que somos. Queremos mudar, mas não mudamos de um dia para o outro. Tudo aqui, mais que ter a ver com o cargo de diretor, tem a ver com os traços de liderança. Eu sempre entendi e tento ser seguidor daquela velha máxima: «Se um Homem tiver fome não lhe dê peixe; ensina-o a pescar». Sempre foi essa a minha intenção, porque sempre entendi que as escolas, e esta em particular, são escolas muito dependentes da direção e do diretor. Ou seja, as pessoas anulam-se, às vezes porque é confortável anularem-se, porque alguém assume a decisão; assumindo a decisão, assume a responsabilidade. Assim, se correr mal, é com ele. E depois é fácil fazer aquele discurso de que «a responsabilidade é sua». Portanto, eu sempre tentei e continuo a tentar que a responsabilidade seja de todos, no sentido que as pessoas assumam a sua quota parte ao longo do processo. Eu procuro ser, enquanto responsável, embora com uma *nuance* que é “há princípios e valores fundamentais que não podem ser feridos”, alguém que tenta que as pessoas tenham a autonomia toda. E há uma postura que eu entendo que quem está em cargos públicos e em casos de direção deve ter de dedicação ao próximo que não pode ser negada. E, portanto, há abertura, há receção, estou sempre disposto a receber. Agora, aliado a isso depois temos que conseguir tudo o resto: organização, etc... Como Diretor, portanto, é o que eu digo, tento ser um dirigente que partilha a responsabilidade nas pessoas e o profissionalismo. Entre o querer e o conseguir já é outra coisa completamente diferente. Mas é essa a minha intenção e a minha postura enquanto diretor. Tenho algum orgulho porque, às vezes, discretamente, sem que ninguém se aperceba, coisas acontecem, de determinada maneira, porque houve uma semente, que foi posta na altura certa no sítio certo. Às vezes uma palavra, uma conversa dá origem a algo. E quando esse algo surge eu fico contente porque é esse o meu papel.

2. Quais são os caminhos do currículo que o levaram a aceitar este cargo de diretor?

Essa é uma pergunta ainda mais complicada que a anterior. É assim: quando nós entramos numa profissão, vamos pensando, vamos pensando, vamos fazendo. Eu mantive, durante algum tempo, duas profissões paralelas, de técnico de informática juntamente com Educação, só que cada dia mais me ia apercebendo que tinha que escolher, ou uma ou outra; porque cada vez mais a Educação exigia tempo, até exigir o tempo inteiro. Fiz formação, é uma área para a qual naturalmente tenho apetência, porque já quando entrei licenciiei-me em Informática e depois passei para Informática de Gestão, ou seja, já estava ligado à gestão, e também conhecia gestão de empresas, percebia de dinâmicas de gestão e administração, e foi naturalmente, tive algum prazer a fazer a área de administração escolar. E também a parte da dimensão política, da política educativa, do que é educar, e tudo que isso que tem a ver. Era um caminho que eu estava a fazer sem grandes preocupações, sem ter metas ou dizer *isto é agora, quero isto agora*. Sabia que era uma coisa que podia acontecer no meu percurso, eventualmente, pela formação que tinha. Não fazia intenção que fosse nesta altura e tão cedo, e infelizmente, não era uma coisa que na altura me agradasse e os motivos, como foi, mas às vezes as circunstâncias aparecem-nos à frente; e quando isso acontece nós temos de tomar decisões. E temos de dizer *sim* ou *não*. E às vezes o *não* tem repercussões adiante no tempo. Surgiu e, portanto, tinha de ser, as decisões são para tomar. Uma coisa que aprendi em gestão é que *uma decisão tardia pode ser má ou até pior que uma má decisão feita cedo*. As decisões são para tomar, não inconsciente nem precipitadamente, mas tomam-se. E assim aconteceu.

3. Como analisa a relação entre a escola e o agrupamento? Considera que o presente modelo confere mais autonomia às escolas?

Mais autonomia? Explicitamente, não. Nenhuma. Não há autonomia. A única autonomia que temos, às vezes, é quando o poder central se abstém de intervir. Mas não há muitos casos. Também às vezes temos mais autonomia do que queremos assumir, em certos processos. Escudamo-nos muito com o medo profissional. Mas na realidade mesmo o docente tem mais autonomia do que às vezes, no seu entender, quer assumir. Como eu costumo dizer «é fácil dizer que temos um programa para cumprir», isto é fácil, «tenho um programa», «tenho um normativo», «tenho um manual que ainda por cima aceitei e adotei e, portanto, tenho que o seguir à risca», e isso é confortável a vários títulos, mas acho que nos diminui muito no nosso profissionalismo. Quanto à autonomia dos agrupamentos acho que às vezes nós temos uma margem de autonomia que não nos arriscamos a exercer, também com medo das consequências, mas a verdade é que às vezes acho que temos de dar esses passos porque, tal como cito no texto da Flexibilidade, Sun Tzu, e é mesmo aquilo que eu penso, «às vezes é preciso desobedecer ao líder para chegar aos fins que o líder quer». Portanto, vai um bocado nesse sentido. Há mais autonomia, às vezes, do que a que se exerce; no entanto, quanto aos mega agrupamentos, obviamente há o

problema da dimensão face ao reduzido tempo que quem dirige e coordena tem. Não falo só da direção, mas as estruturas intermédias. E efetivamente a gestão próxima paga. Por exemplo, falo pelo agrupamento de escolas de Braga: se a Escola Secundária não nota assim tanto e as escolas de primeiro ciclo até, eventualmente, ganharam e estão visíveis, a EB2/3, que era sede de agrupamento e tinha todos os recursos e tinha visibilidade e a permanência da totalidade da direção, neste momento é a escola que mais sofre. Nogueira, neste caso, mas, falando com os meus colegas, aplica-se a todas. Eram escolas que estavam habituadas a ter o normativismo, a resposta imediata de quem dirige, quando de repente se veem despojadas dessa “paternalidade”, chamemos assim, ficam um bocado órfãos, sem saber como fazer. Eu tenho tentado que as pessoas comecem a assumir outras dimensões de autonomia, o que não é fácil, até porque não estão habituados e às vezes não sabem o que hão de fazer, como hão de fazer, e eu sinto que às vezes lhes falta esse rumo, essa liderança. No agrupamento, realmente, quem pagou mais foram as EB2/3.

4. Qual é a imagem que esta Escola Secundária pretende projetar de si? Esta escola define-se como uma escola de elite ou uma escola mais popular?

É assim.... Inerentemente, sendo uma escola pública tem que ser popular e universal, ponto. Outros discursos, se os houvesse, não é o caso, seriam sempre discursos um bocado, falando frontalmente, debaixo da mesa ou debaixo do pano, porque uma escola pública não pode ser uma escola de elite. Embora toda a gente goste de ter alunos que tenham gosto, que não dão trabalho a ensinar, em que o docente pode cientificamente explicar sem se preocupar tanto com pormenores, com alunos que estão ao seu nível de linguagem, porque é fácil ele falar mantendo o patamar sociocultural e os alunos perceberem perfeitamente a mensagem. Ensinar nesses contextos é mais fácil. E mais ainda, como os alunos querem, sabem e fazem, e as famílias aspas, e o resultado naturalmente surge, seja o professor bom seja mau, domine pedagogicamente ou não. Mas essa não é a missão da escola pública. A escola pública é para receber todos. O problema é que a envolvente, a sociedade, a imprensa, muitas vezes avalia a escola pública por *rankings*. E isso tolhe terrivelmente a escola pública porque depois acontece aquilo que é: a escola que tem resultados atrai alunos que potenciam resultados.

5. E então é essa imagem que a escola pretende apresentar?

Não, a imagem que a escola pretende ter, concretamente esta, é uma escola com forte cariz... vou usar uma palavra arriscada, mas... emancipatório. Emancipatório no sentido que conduz à autonomia dos seus, sejam professores sejam alunos. E, portanto, é uma escola que pretende preparar seres pensantes, críticos, mas que sejam capazes de ser ativos e pró-ativos na sociedade, nas suas diversas dimensões, seja na cidadania, seja missão familiar, seja na dimensão profissional. Uma formação integral do indivíduo. Isso não é fácil, mas é isso que queremos. Não queremos ser uma escola de elite, queremos que nos procurem por isso. Obviamente que juntamente com isso queremos resultados, e porque fazemos isso, esperamos que concomitantemente os resultados surjam.

6. Neste momento, como pode ser caracterizada a relação entre os cursos profissionais e o mercado de trabalho? Faz sentido dizer que a escola tenta ir ao encontro das necessidades da sociedade, nomeadamente das empresas também?

A oferta de cursos profissionais, que tem sido algo muito debatido quer com associações profissionais aqui em Braga, quer com a tutela, com o Ministério e, obviamente, cá dentro, a oferta obviamente tenta adequar-se ao que o mercado faz. O nosso entendimento, de quem está em Educação há muito tempo, é: não nos podemos subordinar somente a isso. Sempre achámos que o espalhar dos cursos profissionais dentro de limites, muito fechados, não dava margem a duas coisas: uma, não dava margem à livre escolha dos alunos, porque não cabendo num tem que caber no outro, porque em algum curso eles tinham que estar, e não podendo estar no que queriam teriam de estar noutro. Sempre achámos isso errado. Sempre achámos que devia haver liberdade, as famílias também têm direito a decidir, a sociedade também tem direito a decidir, não deve ser imposto, até porque a adequação ao mercado de trabalho de certa forma naturalmente surge. Segundo, porque há uma coisa crucial aqui que temos que ter em atenção que é: os alunos têm que querer fazer o 12º ano. Eu não posso obrigar um aluno a fazer um 12º ano numa coisa que ele não quer. O Estado pode querer técnicos de frio, mas eu não posso obrigar 15 alunos a seguir o curso de técnico de frio se não houver 15 meninos que querem. É um trabalho motivacional terrível conseguir ter sucesso. E muitas vezes nos cursos profissionais temos meninos cujo patamar de motivação não é o que devia ser, porque os cursos profissionais deviam ser uma alternativa perfeitamente idêntica aos cursos científico-humanísticos e não são, e, portanto, se eu obrigo a ir para ofertas que não são apelativas para eles, ou para as quais eles não estão motivados, e se não consigo dar a volta, depois tenho um curso de potencial insucesso. Nesse sentido, a oferta é feita com base nisso e também com alguma estabilidade de oferta, porque os alunos também gostam de saber, a longo prazo, que ali aquela escola tem uma determinada área, então naquela escola posso tirar um curso daquela área, que me vai permitir ir para o mercado de trabalho. A excessiva fragmentação ou constante alteração não é boa política. Penso que de vez em quando tem que se arriscar área novas, mas também para isso é preciso formação interna suficiente, para que essa formação seja válida. Temos que estar preparados cá dentro para conseguir dar boa formação aos alunos.

7. Que esforços é que a ESAS faz para se evidenciar na comunidade? Podemos falar em estratégias de *marketing*?

Sim, estratégia de *marketing*, sim. Obviamente que sim. Isso existe, ou seja, todos os atos que tenham visibilidade pública têm uma consciência. Não chego ao ponto de dizer que tudo passa por um gabinete de *marketing*, não, porque entendo que isso tolhe muito, há uma grande latitude, mas obviamente que tudo vai no sentido de esta escola de cidadãos, de escola plena. Portanto, quando chega uma iniciativa que é dessa área que nos agrada, nós fazemo-la, mas também a publicitamos. E, portanto, tentamos publicitar para a comunidade exterior aquelas atividades internas que achamos que transportam a nossa identidade.

8. O evento mais mediático para a escola será a Feira Romana ou os Saraus de Ginástica?

Vamos por partes. O sarau de ginástica, para mim, pessoalmente, tem muito mais importância que a feira romana. Não tem nada a ver. Acontece que o sarau de ginástica é uma coisa que se vê dentro, não se vê fora. Em termos de publicidade obviamente que é a feira romana. No sarau nós temos uma data de outros momentos. Eu também acredito muito no *marketing* dirigido, ou seja, temos uma imagem global, trabalhamos muito revistas, publicações, jantares solidários, etc., porque mostra a nossa presença, a nossa organização, são oportunidades de ir para os jornais, dar entrevistas à rádio, uma panóplia de visibilidade. Cá dentro fazemos um trabalho importante de coesão e motivação. Fazemos porque é a nossa natureza, mas também não descuidamos a parte da divulgação, para mostrar o que nós somos. Se falarmos em estratégia de *marketing*, é um bocado essa, reiteradamente. Há uma outra que eu gostava, mas que não consigo, que é aquele “passe-a-palavra”, porque dado que queremos se queremos que as pessoas assumam responsabilidade, quando elas a exercem, isso dá origem a um discurso não tão homogêneo. Quando alguém assume “isto é assim”, o discurso dessa pessoa transforma-se no discurso da entidade. Há um conteúdo e uma forma e quando é mais disperso é mais difícil, porque só professores são 300, alunos são 3.500, pais são 7.000, funcionários são 100... há um imenso conjunto de pessoas para se conseguir que estejam todos em sintonia, no mesmo princípio. Os órgãos gerais estão, a direção, o conselho geral, o conselho pedagógico, mas depois é preciso que isso desça à estrutura, à escola. E não é assim tão linear.

9. Quais são as relações e interações entre o diretor da escola e a Câmara Municipal?

Nada a objetar, são as melhores possíveis. Só tenho experiência da atual vereadora, portanto, antes disso, havia pouca ligação ao município, porque éramos só uma escola secundária, mas por facto de sermos mega agrupamento todo o básico está em forte ligação com o município. O município é que administra as escolas do pré-escolar e do primeiro ciclo, e segundo e terceiro, que é a EB2/3 Nogueira. O município administra e é “o dono”, entre aspas, da escola, portanto isso implica uma interação constante com o município e não tenho nada a objetar. Optámos por ter uma relação positiva e quando temos um problema temos todos tido uma atitude construtiva e de colaboração.

PARTE II

10. Qual é a justificação para a composição de uma equipa de avaliação interna? Como são escolhidos os seus elementos?

Uma equipa de avaliação interna (EAI) é fundamental, porque temos, às vezes, de sair da perceção para a realidade. Obviamente há uma avaliação em diversas dimensões, não só à avaliação sumativa, aos resultados académicos, mas a toda a avaliação. A avaliação é baseada em diferenciais definidos e tem metas, e o trabalho da EAI é recolher esses dados, analisá-los, estruturá-los e produzir relatórios que toda a comunidade possa receber. É essa a intenção da EAI. A última composição dela, que é a atual, teve a tentativa de alargar o número de elementos e a representatividade das diversas, chamemos assim, sensibilidades da escola, não só as estruturas, incorporando pais, alunos, incorporar todas as dimensões. É algo que estamos a afinar. Trouxe alguns problemas de logística, por causa de problemas de produção e motivação, que quer no agrupamento quer em subequipas existem. Voltamos aos traços de personalidade: não é por ter mais gente que deixam de ser as mesmas pessoas a fazer. Mas esta avaliação é muito importante que nos dá dados objetivos, como o relatório de Avaliação da Ação Educativa. Às vezes podemos ter a perceção que está tudo bem, mas na realidade pode não estar, e para isso são muito importantes os inquéritos anónimos, com perguntas bem-feitas, que nos permitem avaliar as dimensões que queremos. O que mais me interessa é que os atores da escola vejam os relatórios e reflitam sobre eles.

11. Há alguma estratégia para melhorar os desvios das classificações internas?

O desvio entre a classificação interna e externa é algo que tem que acontecer; senão acontecer é que é preocupante, porque avaliam duas coisas distintas. A avaliação externa, embora haja teorias de avaliação que digam o contrário, mas isso são opiniões, isto não é consensual, mas a meu ver a avaliação sumativa e externa avalia só o patamar de conhecimentos. Há teorias que dizem que se a pessoa tem os conhecimentos é porque teve as atitudes corretas para lá chegar. No meu entendimento, e da imensa maioria das pessoas ligadas à Educação, não é assim. Há um conjunto de atitudes e características, e até *soft skills* de uma pessoa, que não estão refletidas na avaliação externa. Logo, a avaliação interna tem que ser capaz de avaliar isto tudo. Logo, se fosse igual é que era preocupante

pois poderia indiciar que a avaliação interna não estava a fazer mais que avaliar somente conhecimentos, esquecendo todas as outras dimensões do ser, as dimensões que estão no nosso projeto educativo. Se isso falhasse, essas dimensões estariam a ser negligenciadas. Mas é claro que uma coisa é ser diferente; outra coisa é ser estupidamente diferente. Entendo que uma coisa entre 1, 2 valores é perfeitamente razoável e aceitável, a partir daí acho que não, acho que já é preocupante, já significa que se calhar alguma coisa não se fez bem. Em relação ao *ranking*, acho que mistura alhos com bugalhos, por isso interessa-me mais comparar, por exemplo, com uma escola semelhante da cidade e ver se há, por exemplo, numa disciplina uma diferença muito significativa, e se houver descobrir porque é que há essa diferença, tendo em conta que o público é mais ou menos o mesmo, a realidade é mais ou menos a mesma, o perfil de alunos é mais ou menos o mesmo, a amostra, o número de alunos é mais ou menos o mesmo. Então aí, comparando estas escolas, quando há diferenças em patamares de 1, 2, 3, 4 valores, não aceito, não as compreendo. Portanto, sou chato, até que eu perceba claramente porque é que essa realidade acontece ou insistindo para que ela mude. Numa pequena amostra é fácil haver 2 ou 3 valores de diferença, agora numa grande amostra não.

12. Qual é a perspetiva da escola em relação ao cumprimento dos objetivos a que se propuseram, por exemplo, no documento “Estratégia e Educação 2015”? De que modo a escolaridade obrigatória influenciou a execução das metas da escola?

Agora falando um pouco empiricamente, porque teria de me debruçar de forma mais sólida sobre os documentos para responder, é assim: a escolaridade obrigatória fez diminuir a taxa de desistência, embora formalmente ela tenha que ser 0%. Ou seja, um aluno que sai daqui ou foi para o estrangeiro ou se está fora tem de ser um caso muito marginal, muito pontual, porque não há enquadramento legal, vai logo para tribunal ou CPCJ. O que a escolaridade obrigatória também trouxe à escola foram os alunos que não queriam prosseguir estudos a partir do 9º ano, aqueles que queriam ir para o mercado de trabalho ou a ter outras experiências, até se encaixarem numa situação. Obviamente que esse espaço desapareceu e, portanto, eles estão aqui, mas muitas vezes não querem estar. Esse é o grande problema que a escolaridade obrigatória tem: é que temos um conjunto de miúdos no secundário que não sabem muito bem o que querem e cuja motivação para a Educação e para o ensino é nula, porque esses alunos estão aqui à espera que o tempo acabe. Isto não é um problema só da escola, mas de toda a sociedade, porque eu entendo que a sociedade não valoriza nem a educação nem o saber académico, porque acham que não recompensa, não o valorizando como mérito social. Já tive até casos limite, de alunos que só queriam ir para o fundo da sala e pediam para os deixarem estar descansados, com os *phones* a ouvir música e a olhar para o relógio, à espera que o tempo passasse. Um, por exemplo, só queria ir trabalhar para a oficina do tio. O trabalho foi convence-lo de que aquilo que a escola lhe dava era útil para o que ele queria fazer, porque ele só queria que passasse o tempo. Tive outro caso de um aluno que queria ir para jardinagem. A família tinha uma estufa e ele queria ir para lá trabalhar, não queria nada com isto. O grande problema é motivar estes jovens, aí sim as escolas têm um problema, até por falta de equipas suficientes nessa área. Eu entendo que as escolas deveriam ter mais psicólogos, obviamente, mais pessoas dedicadas a tempo inteiro a essa componente; porque os docentes têm uma componente de horas letivas terrível, mais a preparação e a exigência que tem que ter, depois a questão da disciplinarização, que traz uma coisa muito boa que é a especialização, mas também é uma coisa muito má, na minha opinião, para trabalhar alunos com baixa motivação, ou para tornar o aluno, enquanto caso individual, visível. Quando o Estado divide uma turma em disciplinas, quando não dá tempo aos professores para reunir, porque não há, então torna-se muito difícil notar, perceber e trabalhar o caso particular de um aluno. Como dizia o Secretário de Estado, o problema não é o tamanho da turma, mas a composição da turma. Eu posso dar uma excelente aula a 60 alunos num auditório, se eles estiverem todos motivados, como posso ter uma péssima aula para 20 alunos numa sala, porque há lá 15 miúdos que não estão motivados, que não têm interesse. E, portanto, a dimensão não é o problema, o problema é a motivação e ausência de estruturas, com dimensão suficiente, para trabalhar esses casos.

13. No plano estratégico, é evidente a aposta na diversidade da oferta formativa e, na nossa perspetiva de estagiários nesta escola, isso torna-se evidente na saúde do espaço educativo. Isto acontece para atrair uma população estudantil mais heterogénea ou porque essa população é já de si heterogénea?

A população é heterogénea. Uma coisa que os mega agrupamentos trouxeram foi, na minha opinião, uma maior cristalização de públicos. Uma coisa muito difícil de tornear, ao contrário de outros fatores negativos do mega agrupamento que se podiam resolver com estruturas, com direções maiores, é o facto de “se esta escola básica pertence àquela escola secundária, paulatinamente aqueles alunos e professores sentem que pertencem a uma mesma estrutura, e, portanto, torna-se uma naturalidade sair desta básica para aquela secundária”. E, assim, as escolas secundárias, por exemplo as de Braga, que eram cinco, funcionavam quase num semi-mercado educativo, e conforme o seu projeto e imagem, atraíam públicos de toda a envolvente, e hoje em dia há uma maior cristalização. Isso traduz-se, alterando a natureza dos resultados de algumas escolas, de alguns agrupamentos, porque o patamar sociocultural da própria envolvente os condicionam. Uma escola básica urbana terá famílias de um patamar socioeconómico e sociocultural, com uma natureza de alunos, uma da periferia terá outra natureza socioeconómica e cultural. E isso afeta; e afeta até mais do que se espera inicialmente. Ou seja, é mais difícil de combater do que eu estaria à espera, pensei que fosse mais fácil de liderar. Por exemplo, não me adianta ter 5 horas de apoio ao estudo por turma no 2º ciclo se os alunos não querem ir. E o Estado tem investido nos últimos

anos, embora se esteja a inverter um bocado, nessa tendência, investe muito nisso, mas não adianta nada enquanto não se convencer os alunos a querer aquilo e a estar funcionais naquele sistema. Porque há pessoas que pensam “o miúdo é esforçado e burrinho”, não é; é inteligente, mas não quer. Se fosse esforçado era capaz de chegar lá. Eles são espertos, mas não querem. E se não querem com aulas de uma hora, não querem com 2, 3, 4 nem 5. Aliás, quanto mais horas, pior. E depois entramos na reprovação que é um ato que eu cada vez mais me convenço que é um ato inútil e vazio. A reprovação é válida quando um aluno tem motivação. Teve dificuldades, não atingiu os objetivos, mas tem motivação, portanto se eu o reprovar no ano seguinte ele tem motivação para conseguir adquirir os conteúdos que lhe faltam. Se um aluno reprova por falta de motivação e eu no ano seguinte vou metê-lo numa turma de miúdos mais novos, nada, nem a sociedade, o consegue convencer em esforçar-se para passar, está a repetir uma matéria que já ouviu, portanto, a motivação é exatamente a mesma ou menor. Em termos de estatísticas, que o Estado tem, aquele aluno que chumba uma vez, chumba uma vez e meia. E depois é a questão financeira, o custo das reprovações, estamos a falar de largos milhões. Eu tenho a noção que este agrupamento o ano passado gastou com reprovações 300 mil euros ou mais. Houve uma turma do 11º ano que correu muito mal, pela conjugação de fatores negativos que já falámos, e essa turma custou 80 mil euros ao Erário Público, porque teve um grupo de alunos que durante um ano inteiro não tiveram sucesso. Portanto, um aluno com sucesso andarà pelos 4, 5 mil, daí que eu já disse várias vezes “deem-me os 80 mil que eu contrato duas técnicas, duas psicólogas, para lá e ainda poupo 40 mil”, estando elas lá a tempo inteiro a acompanhar a turma. O Estado demora a perceber isto e muito mais os professores, que têm uma grande dificuldade de sair da lógica da reprovação. Os professores reprovam não pelo menino que reprova, mas pelos meninos que passam, que é para manter pressão sobre os bons alunos. O problema é que essa pressão é feita à custa dos alunos que não cabem no sistema e ainda os empurram mais para fora. Eu tenho noção que o problema não desaparece porque eu o chumbei anos a fio, e não desaparece porque eu o pus fora da escola, e há uma grande dificuldade — e a disciplinarização ainda prejudicou isso — porque só se vê se atingiu a meta ou não atingiu. Não consegue sair desse espartilho. Tive um miúdo recentemente em nogueira que tenho a certeza que trabalhei para melhorá-lo8, e o miúdo melhorou. Teve exactamente as mesmas negativas ou mais uma que teve no período anterior. Porque o Conselho de Turma não conseguiu ver. Quando o miúdo atingia alguma coisa, relevavam mais as características negativas do que as positivas. Estamos a falar de um miúdo a repetir pela terceira vez o sétimo ano, com quinze anos, que é a última hipótese de ter um futuro minimamente decente e não vai ter. Porque este miúdo queria seguir um curso de ensino profissional e não vai ser financiado. Queria seguir um curso de mecânico, que é nas escolas privadas, mas as escolas privadas não pagam a miúdos de dezoito anos porque depois não são financiados. Portanto o futuro dele fechou. Em termos do que ele ia fazer, e tinha potencial para isso. Só que nem os professores conseguem aperceber-se disso. E depois um professor dizia-me: pois ele tirou 60% num teste, mas eu para lhe dar 3 tinha que dar 4 àquele e 5 àquele... Não conseguem sair deste espartilho. No meio disto, há um miúdo que vai para o lixo, literalmente para o lixo. Em termos humanos tem competências, nunca tinha reprovado até ao sétimo — e este ano já acumula 3 reprovações no 7º ano, vai ser a terceira. A escola insiste em dar mais do mesmo. Para o ano vou fazer um percurso especial para eles, tive a trabalhar nisso, porque vou ter que fazer um percurso para os pôr cá fora. Embora o Estado tenha posto e bem o perfil de saída do 12º ano, tem que ser um perfil assente em *softs skills*, em atitudes, porque é dar 12 anos de alguém e que alguém atinja em 12 anos isto. Agora pôr saberes e etapazinhas, isso não adianta nada porque temos que entender que há 12 anos de escolaridade que dão resultados diferentes porque não vai toda a gente chegar ao mesmo sítio, e para aqueles que não chegam qual é a solução que o Estado tem para eles? Não tem. Neste momento o secundário não tem. Ou tem os profissionais ou os científico-humanísticos. Tem uma via que o Estado vai mantendo que são os vocacionais, mas a menos que se meta muita gente dos vocacionais no secundário os outros miúdos estão lá no meio. E o que se faz com eles? Se a gente não os consegue motivar? Ou se não conseguimos dar a volta? Ou se não temos cursos? Tudo concorre para o insucesso.

A escolaridade obrigatória complicou o processo das metas de 2015 porque fez entrar ou manter no sistema um conjunto de miúdos cujo patamar de motivação para a frequência é nulo e o desafio tem sido dar-lhes a volta.

14. No Projecto Educativo lê-se que a escola pretende ser um Agrupamento centrando-se na cidadania. Sendo uma escola com elevados índices de heterogeneidade, como se constrói a cidadania? Como é que se administra um agrupamento tão disperso (por 8 freguesias, que vão de zonas quase rurais ou rurais até à área urbana)? Já numa pergunta anterior tinha dito que a escola pretende promover a cidadania dos alunos, mas será que consegue efetivamente fazer isso ou é um objectivo irrealizável?

Sim, conseguimos caminhar para ele. É como um bebé, tem que dar passitos. Voltando à questão da cidadania: eu tenho-me posicionado na responsabilização dos professores. Depois também tem a ver com os tais projetos que nós valorizamos. Não é por acaso se eu fizer um jantar solidário e tiver os alunos do curso de turismo e os alunos do científico-humanístico vieram ajudar...estou a promover um determinado conjunto de valores, não é nada formal no currículo. Se eu der ênfase a uma semana de Zeca Afonso e outros dão ênfase ao empreendedorismo, estou a apelar a um conjunto de valores diferentes. A cidadania não se dá numa aula. Se eu tenho associações de estudantes muito dinâmicas, eu digo-lhes para eles fazerem. Porque eu entendo que é assim que as coisas se fazem, e nessa dimensão eu tento não ser obstáculo. Quando surge alguma coisa, alimentar, quando não surge, tentar fazer com que surja. Todas as atividades conduzem a um determinado tipo de atitude.

Mesmo nos sermões aos jovens, na responsabilidade pessoal. Isto em que ser uma constância, para que depois isso comece a surgir. Mas é um conjunto de *baby steps* disseminados pelo ano, pelo currículo.

Quanto ao agrupamento disperso, passa por delegar e confiar. É impossível a liderança de topo estar permanentemente presente, isso não existe. Eu tenho que confiar nas lideranças intermédias e dar-lhes autonomia. Mesmo que tomem uma decisão com que eu não e identifique, sei que eles têm autonomia para isso porque não vão ser desautorizados. Não são a favor dos projetos de mudança constante de liderança, de voltar aos Conselhos de Executivo antigos. Passava bem ao órgão colegial. Agora, sei que os tempos modernos exigem uma qualidade funcional e tempo de maturação e até de aprendizagem da profissão, que infelizmente é em grande parte adquirida no exercício. O que eu faço hoje é porque estou há dez anos em equipas de direção, ou mais. Nos últimos anos evolui brutalmente. Estar constantemente a mudar não seria saudável. Entendo que se deva privilegiar alguma solidez das direções. Obviamente, muito democráticas, e quanto mais próxima da democracia direta melhor. Mas entendo isso por essa dimensão de domínio e qualidade de processo. Todas as nuances operacionais associados ao mega agrupamento só são possíveis com uma certa constância, e só são possíveis com uma grande confiança nos atores do terreno. Brinco às vezes a dizer que tenho regiões autónomas! A de Lomar! O Teatro, a Educação Física! Tem que ser assim. Até tenho algum orgulho quando não me perguntam alguma coisa. Significa que não há problemas. Desde que me digam que as coisas funcionam, eu dispenso dar a cara. As pessoas têm que ser capazes de se organizar. Tenho confiança, não há problema.

15. Nota algum impacto da média de idades (54 anos) do pessoal docente na vida da escola?

Sim. Eu escrevo uma vez por mês para o Correio do Minho. Escrevi um artigo chamado “Congelados”. É um bocado panfletário e sindicalista, louva a função pública, porque apesar de sermos muito menos, a trabalhar mais horas, muito mais envelhecidos, mas significativamente mais envelhecidos, sem carreira, sem remuneração, ainda assim o País funciona e bem. Não é só no Ensino. Menos, mais velhas, e sem qualquer ambição pessoal de futuro, mantêm isto a funcionar. A educação portuguesa é boa, por vários indicadores. A polícia é boa, a segurança social funciona, os hospitais funcionam. As pessoas estão mais velhas, cansadas, congeladas, e só o espírito de profissionalismo mantém isto a funcionar. É algo que o País vai ter que dar o devido valor.

Agora, a idade é terrível. Quase todas as semanas mandam-me um mail a dizer que faleceu alguém. A geração desta escola vai ser a próxima a ir. Estão a perder os pais, que significa ter o peso de tomar conta dos pais que estão muito velhos, começando a sofrer maleitas próprias. e ainda assim têm que aguentar isto. A própria mudança é difícil. convencer um professor de 60 anos a repensar a prática é obra. É um dos grandes problemas que eu tenho da flexibilidade, tenho algumas vozes do Restelo a dizer para não avançar com isto porque não acreditam que as pessoas sejam capazes nesta altura de se chatear com isto. Quem eu devia estar a chatear eram vocês, para pensarmos o currículo de história, como é que vamos mudar as aulas? Vocês conseguem-se articular com Geografia? Querem dar as aulas por semestre? Partilhar aulas comuns? Aulas em conjunto com Filosofia? Queria estar com vocês, sangue novo, que se dormir três horas não cai para o lado. Hoje em dia eu tenho que dormir mais. O grande problema público do ensino é que um dia isto vai ter que parar. O Estado vai colapsar e o sistema vai falhar. Não podemos correr o risco de que as gerações novas sejam terrivelmente mal preparadas. Muitas vezes hoje para curso de ensino, para três de vocês que entraram motivados há uma data de colegas que estão lá porque não entraram em mais lado nenhum. Matemática é um caso crítico, de entrada com nota mínima. Vão ser os futuros professores de matemática. E depois há outra estupidez. Cada três professores que se reforme, custam o preço de dois novos. Professores que se reformem neste momento saem com 42 horas, que é o mesmo que dois. O Estado não percebe que provavelmente o que reduz na reforma dos três que saem quase paga os dois novos que entram. É uma imbecilidade do ensino e com todas as vantagens da malta nova no sistema.

16. Parece-nos existir uma falta de complementaridade entre artigos do Regulamento de Prémios de Mérito, onde estão presentes propostas universais para o perfil do aluno *com* critérios aritméticos de cumprimento excelente à disciplina. Por exemplo, para alunos do Ensino Secundário nem há a menção da variável de registo (positivo ou negativo) comportamental. Qual é a importância que a comunidade educativa dá a isto? Como é a cerimónia pública?

Não consigo posicionar a 100%. Os prémios de mérito não se conseguiram erguer. A idiosincrasia da escola secundária — parte da qual eu discordo — não pode desvirtuar o mérito. Eu entendo que há mérito individual, e quando há deve haver reconhecimento. Agora, entendo é que há muito mais que o mérito académico. O problema de construir os problemas de mérito é construir uma regulamentação que traduza equilibradamente isto, que evidencie o mérito colectivo e individual, não só na dimensão académica mas nas outras todas. O regulamento devia ter presente atitudes e valores. Estamos a tentar há três meses uma cerimónia de prémios de mérito. Vamos ter que partir em duas ou três, por níveis. Não é fácil. E aqui na Secundária ainda é mais difícil, porque não era bem visto. Estava tudo ensombrado no mérito colectivo, embora eu discordasse de uma coisa. O mérito para os professores existia sempre e para os alunos isso já não existia. Quando as associações de pais — que é uma parte que eu entendo que obrigatoriamente a escola deve ouvir, a escola é de todos, e a dimensão motivacional do aluno necessita obrigatoriamente de ouvir as famílias — nos fizeram chegar as suas aspirações, tentamos fazer um regulamento equilibrado entre essas dimensões. Esse pormenor de não ter a dimensão pessoal, duvido.

17. No Relatório de Avaliação Externa de 2011, a escola é avaliada com “Muito Bom” em todos os desempenhos. No entanto, surgem dois pontos a melhorar: o da “supervisão da prática lectiva em sala de aula, a valorizar como estratégia de desenvolvimento e de estímulo à qualidade profissional e científica dos docentes” e o “número reduzido de assistentes operacionais”. Como é que a escola melhorou?

Não, não melhorou. É um dos grandes problemas do sistema, que com o envelhecimento da classe docente só se agravou. Vejam o documento estratégico “Plano de Promoção de Sucesso Educativo e de promoção das aprendizagens”. O próprio preâmbulo, que fui eu que o escrevi, numa equipa de 5, trata precisamente desse encapsulamento do docente. O docente tem uma grande dificuldade em abrir a porta aberta. Talvez por palavras perigosas como essa de supervisão. Porque a ideia de que abrir a porta é expor-me e tem uma dimensão avaliativa e há um superior que me vem ver, é uma ideia muito impopular. E portanto há uma grande dificuldade dos docentes em abrir a porta. Profissionalmente devia ser a primeira coisa a fazer! Se eu tenho uma turma com um problema, eu devia dizer, “olha anda cá, como é que fazes isto?, não me queres ajudar com este grupo de miúdos?”. Coisas que para mim deviam ser banais numa relação e confiança entre pares, são muito difíceis de executar na profissão docente. No “Plano de Promoção” está isso, abrir a porta da sala de aula, coadjuvação disciplinar. O director de turma neste momento tem 4 horas de redução. Eu pessoalmente não vejo qualquer problema — e só muito pontualmente consegui fazer isto — que um professor que tenha problemas disciplinar, o director de turma de vez em quando vá lá. E durante quinze dias faça-se coadjuvação disciplinar. Não vejo problema algum. Não é relevante, ninguém da estrutura da escola está interessada nisto, é extremamente difícil. Num grupo disciplinar tentei convencer práticas destas e foi uma resistência incrível. Inclusivamente prejudicaram uma colega que chegou aqui à escola com grandes dificuldades — científicas, porque veio do Básico, pouco assertiva, a passar uma má fase da vida dela. Mais do que o colega, que eu escolhi por ser espetacular, e mais do que a colega, foi o grupo inteiro. E a versão que eu ouvi foi: “não precisamos de polícias na sala de aula”. E isso é que me custa. Porque isso seria assumir que as salas de aula são perfeitas. Tudo o que seja mal-recebido, a não ser que seja obrigado, é muito difícil de operacionalizar. Quando eu achava que isso devia acontecer naturalmente entre pares.

Essa tal dificuldade da supervisão é muito difícil de impor. Quanto à assistência de operacionais, neste momento na Secundária não é problema. A Lei faz um rácio muito reduzido e não leva em conta a especificidade da escola, nem o envelhecimento dos funcionários, nem as doenças. Enquanto um professor é substituível, o funcionário não. A tutela deve gostar de nós, porque nos deu um número razoável de horas. Este ano, a escola não se pode queixar. Nas Básicas é terrível, principalmente por causa das baixas médicas.

18. Como é que a mudança das estruturas física — refiro-me à mudança no âmbito da Parque Escolar — alterou as dinâmicas pedagógicas e administrativas?

Tenho uma vontade de dar uma resposta, mas gostava de ter a certeza. Sei que os alunos valorizam a escola ser melhor, por várias razões: por inquéritos feitos aos alunos antigos, atuais — na escola antiga lembro-me que das coisas que os alunos menos gostavam era das instalações — sei que eles gostam desta bastante. Sei que também gostam pelo cuidado que têm em manter. É uma escola mantida, não vês sujo, partido, risco. Dá uma maior panóplia de ações aos professores: os audiovisuais estão presentes em todas as salas, há auditórios para todos os encontros, há uma data de atividades extra-curriculares que vão de encontro ao nosso plano de atividades que são bastante possíveis nesta escola. Desse ponto de vista sim, há um grande impacto das instalações. Até o Básico agradece, porque qualquer atividade que pretende fazer vem aqui. Do ponto de vista académico, não tenho dados. No bem estar dos alunos, na vontade de estar na escola, na liberdade criativa, não tenho a dúvida de que foi excelente e que valeu o que custou.